

Empowerment I kompetanseutvikling

*Analyse av innovasjonsrapporter fra barnehagesektor I bydel
Sagene*

Merja Alexander og Tone Simonsen Munz



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

18.5.2006

Sammendrag

Bakgrunnen for masteroppgaveprosjektet er et samarbeidsprosjekt som ble etablert i 2001 mellom bydel Sagene, Barne- og ungdomsavdelingen og Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Dette prosjektet var knyttet til forskningsprogrammet: ”Oppvekstvilkår, problematferd og inkludering” - ledet av professor E. Befring.

Ansatte fra Barne- og ungdomsavdelingen har deltatt på ulike studietilbud. Gjennom disse studietilbudene har Barne- og ungdomsavdelingen ønsket å heve kompetansen hos de ansatte slik at de skal kunne legge til rette for optimale oppvekstforhold for barn og unge i bydelen. Et av studietilbudene var et 5 vekttalls studie i *systemrettet rådgivning og innovasjon*. En del av de obligatoriske kravene i dette studiet bestod av et eget innovasjonsprosjekt som skulle dokumenteres i en innovasjonsrapport. Alle studentene gjennomførte innovasjoner på eget arbeidssted, enten alene eller i en gruppe. Innovasjonene dreide seg om organisasjonsutvikling for avdelingen, foreldrestøtteprogrammer, systemutvikling, og barne- eller ungdomsaktiviteter.

Vi undersøker hvordan empowerment* kommer frem både som prinsipp og metode i ti innovasjonsrapporter som er knyttet til *barnehager*.

Problemstillingen i masteroppgaveprosjektet er: *Hvordan empowerment som prinsipp og metode fremkommer i et systematisk kompetanseutviklingsprogram i barnehagekontekst?* Vi utarbeidet tre underproblemstillinger som er følgende:

1. *Hvordan tilrettelegger organisasjonen for empowerment hos ansatte?*
2. *Hvordan kommer empowerment frem i de ansattes innovasjonsprosesser?*
3. *Hvilke resultater av empowerment refereres det til i rapportene?*

Redegjørelse av hvordan barnehage som arbeidsorganisasjon og forebyggende samfunnsinstitusjon fungerer, danner en arena for oppgaven. Det redegjøres også for

* Selv om empowerment er et engelsk uttrykk, brukes det uten hermetegn i denne oppgaven da det er et sentralt begrep som gjentas ofte i oppgaven.

forhold som begrunner kompetanseutviklingen hos ansatte i barnehage. Vi redegjør spesifikt for begrunnelsene for kompetanseutvikling overfor barn med spesielle behov. Vi har valgt å se kompetansebegrepet i en barnehagekontekst, presentert med utgangspunkt i NOU 1991:4 og Gottvaslis (2001) *handlingskompetanse* og Skaus (2005) *personlig kompetanse*.

Empowermentsteorien bygger på Dunst, Trivette og LaPointes (1994) seks ulike dimensjoner: filosofi, paradigme, prosess, partnerskap, resultat og selvoppfatning. Vi har også valgt å bruke Menons (2001) teori om ”*Employee Empowerment*” som et teoretisk perspektiv. Hun ser at det er tre komponenter som er viktige i empowering av ansatte: opplevelse av kontroll og opplevelse av kompetanse samt internalisering av mål. Vi drøfter også kort annen aktuell teori relatert til empowerment og kompetanseutvikling.

Masteroppgavens metode er kildestudie basert på et utvalg på ti innovasjonsrapporter. Med et hermeneutisk utgangspunkt har vi analysert rapportene i forhold til å utvikle deskriptiv, fortolkende og teoretiske forståelse. Som verktøy i dette arbeidet har vi brukt NUD*IST N-6 som er en programvare for kvalitativ forskning.

Funn tyder på at alle seks dimensjonene av empowerment er representert i rapportene. Funnene bekrefter Menons teori om ”employee empowerment”. Organisasjonen tilrettelegger for kompetanseutvikling, og de ansatte opplever mestring, kontroll og de har internalisert målsettingene for organisasjonen. Funnene gir også støtte for å bruke innovasjon som en metode i kompetanseutvikling som har fokus på bestyrking av de ansatte. En helhetlig tenkning, som bygger på empowermentsprinsippene, og hvor alle aktører i en organisasjon er med, fungerer bestyrkende også for brukerne av barnehage: barn og foreldre.

Forord

Nå er vi ved avslutningen av dette masteroppgaveprosjektet, og det føles godt! – nesten litt uvirkelig. Det har vært til tider travelt, men vi har lært mye! Vi har forstått litt av hva empowerment virkelig kan bety i praksis gjennom å samarbeide om denne oppgaven. Å ha hverandre har gitt både struktur og støtte. Arbeidet har vært preget av mange og lange reflekterende samtaler, som vi håper har resultert i økt forståelse hos oss begge.

Aller først vil vi takke for ”lånet” av innovasjonsrapportene fra Sagene. Vi vil spesielt takke dem som skrev disse rapportene. Gjennom dem har vi fått et spennende innblikk i mulighetene som ligger i innovasjon og empowerment. Rapportene har også gitt oss fargerike bilder av barnehagen som en interessant og utfordrende arbeidsarena.

Vi vil og takke Liv M. Lassen for en faglig inspirerende og engasjerende veiledning. Du har gitt oss god hjelp med struktur da vi trengte det mest og pekt på horisontlinjen da vi ”druknet” i nodene.

Ann-Cathrin Faldet fortjener også takk da hun lokalt på Sagene har lagt tilrette for at vi kunne utføre denne undersøkelsen.

Til slutt vil vi takke mennene i våre liv: Arne og George! Det er kanskje dere som er aller mest fornøyd med at vi er ferdige nå. Dere har gjort det mulig at vi har fått frigjort tid til å skrive. Takk også til alle de tålmodige barna våre: Irina, Lena og Veera, Jostein, Marianne og Ingvild.

Oslo, mai 2006

Merja Alexander

Tone Simonsen Munz

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	8
1.2 UNDERSØKELSENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	9
1.3 BEGREPSFORKLARINGER	10
1.4 OPPGAVENS DISPOSISJON	11
2. ORGANISASJONSUTVIKLING I BYDEL SAGENE, BARNE – OG UNGDOMSAVDELING	12
2.1 OM BYDELEN	12
2.2 SAMARBEIDSPROSJEKT MELLOM BARNE- OG UNGDOMSAVDELINGEN OG ISP.....	12
2.3 ULIKE STUDIETILBUD FOR DE ANSATTE I BARNE- OG UNGDOMS-AVDELINGEN	14
3. KOMPETANSEUTVIKLING I BARNEHAGEN.....	17
3.1 BARNEHAGE SOM ORGANISASJON.....	17
3.2 BARNEHAGENS FOREBYGGENDE FUNKSJON	18
3.3.KOMPETANSEBEGREPET I BARNEHAGEKONTEKST	19
3.4 KOMPETANSEUTVIKLING I BARNEHAGE.....	22
3.4 BEGRUNNELSENE FOR KOMPETANSEUTVIKLING SETT I FORHOLD TIL BARN MED SPESIELLE BEHOV	24
4. EMPOWERMENT	28
4.1 EMPOWERMENT – ET FLERTYDIG BEGREP	28
4.2 EMPOWERMENT – HISTORIE	30
4.3 EMPOWERING AV ANSATTE – TIDLIGERE FORSKNING	31
4.4 EMPOWERMENT – OPERASJONALISERING AV BEGREPET.....	33
4.5 EMPOWERMENT OG KOMPETANSEUTVIKLING	36
4.6 ANNEN TEORI– RELATERT TIL EMPOWERMENT	39
4.6.1 LØFT- løsningsfokuset tilnærming	39
4.6.2 Flyt-teori, og lærende organisasjoner.....	40
4.6.3 "Reflective practioner"	42
4.7 INNOVASJON SOM EMPOWERMENTSMETODE.....	43
5. METODE	48
5.1 VITENSKAPSFILOSOFISKE BETRAKTNINGER	49

5.1.1 Hermeneutikkens hovedtema	49
5.1.2 Forståelse og forforståelse	49
5.1.3 Fenomenologiens bidrag til oppgaven	50
5.2 HERMENEUTIKK SOM VEIVISER I TOLKNINGSARBEID	51
5.3 VALG AV METODE OG FORSKNINGSDESIGN	53
5.3.1 Vurderinger i forhold til valg av metode	53
5.3.2 Valg av design	54
5.4 UTVALG	54
5.5 ANALYSE AV RAPPORTENE	56
5.5.1 Utvikling av deskriptiv forståelse	56
5.5.2 Utvikling av fortolkende forståelse	58
5.5.3 Utvikling av teoretisk forståelse	59
5.6 VALIDITET OG RELIABILITET	60
5.6.1 Teoretisk og empirisk tolkningsramme	61
5.6.2 Design, metode og egen forskerrolle	62
5.6.3 Kildekritiske vurderinger	63
5.6.4 Vurdering av de valgte tolkninger	65
5.7 GENERALISERBARHET	68
5.6.5 Begrunnelse for framstillingsmåten av funn	69
5.7 ETISKE HENSYN	69
6. PRESENTASJON AV FUNN	71
6.1 HVORDAN TILRETTELEGGES ORGANISASJONEN FOR EMPOWERMENT HOS ANSATTE?	71
6.2 HVORDAN KOMMER EMPOWERMENT FRAM I DE ANSATTES INNOVASJONSPROSESSER ?	73
6.2.1 Innovasjonsrapporter	74
6.2.1 Selve innovasjonsprosessen	75
6.2.3 Refleksjoner hos forfatterne	81
6.2.4 Viktige temaer for forfattere	84
6.3 HVILKE RESULTATER AV EMPOWERMENT REFERERES DET TIL RAPPORTENE?	89
6.3.1 Resultater av empowerment hos forfatterne :	89
6.3.2 Resultater av empowerment hos andre ansatte	93
6.3.3 Resultater av empowerment hos barn og foreldre	94
6.4 OPPSUMMERING AV FUNN	95
7. DRØFTING AV FUNN I FORHOLD TIL TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	98
7.1 DRØFTING I FORHOLD TIL DUNST, TRIVETTE OG LAPOINTE	98
7.2 DRØFTING I FORHOLD TIL MENON	100
7.3 DRØFTING I FORHOLD TIL KOMPETANSEUTVIKLING I BARNEHAGE	102
7.3.1 Funn sett i lys av forebygging fra et helsefremmende perspektiv	102
7.3.2 Handlingskompetanse- et godt uttrykk for omstillingsevne	103

7.3.3 Kompetanseutvikling på de ulike områdene i handlingskompetanse	104
7.3.4 Personlig kompetanse – godt begrep for å skildre det menneskelige.....	110
8. OPPSUMMERENDE DRØFTING.....	111
8.1 EMPOWERMENT SOM PRINSIPP I KOMPETANSEUTVIKLING.....	111
8.2 EMPOWERMENT SOM METODE I KOMPETANSEUTVIKLING	112
8.3 IMPLIKASJONER	115
8.4 EVALUERING AV EGEN UNDERSØKELSE	115
8.5 AVSLUTTENDE KOMMENTARER	116
KILDELISTE.....	118

VEDLEGG:

1. VERDIGRUNNLAGET I BARNE- OG UNGDOMSAVDELINGEN
2. FORSIDE AV VEILEDNINGSKURS HØSTEN 2005 – VÅREN 2006
3. INFORMASJON OM ORGANISASJONSUTVIKLINGSPROSJEKTET PÅ SAGENE FOR MASTER-STUDENTER VÅREN 2005
4. MAL FOR FØRSTEGANGSLESING AV RAPPORTER
5. OVERSIKT OVER FRIE NODER
6. INFORMASJON OM MASTEROPPGAVEPROSJEKTET TIL BERØRTE PARTER

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barnehage er et aktuelt tema i dagens norske samfunn, både ”på folkemunne”, i den politiske debatten og i dagspressen, men dessverre ikke i samme grad når det gjelder å satse på forskning og kompetanseoppbygging hos personalet. En slutning om at: ”de minste får minst”, synes å gjelde både med hensyn til oppmerksomhet og penger. Til tross for dette vet og skriver forskere at når det gjelder alvorlige atferdsproblemer og omsorgssvikt er det høyst påkrevet å sette inn tiltak så *tidlig* som mulig, helst ved to års alderen. Når barnet er blitt åtte år anses mange av tiltakene å være ren ”reparasjon”, for å forhindre forverring (Heinmo 2006). Barnehage er det mest brukte tiltaket både som forebygging og støttetiltak i forhold til førskolebarn som lever under risikofylte forhold (Sagbakken 2005). Dette er en viktig grunn til at vi har valgt å se nærmere på innovasjonsrapporter fra barnehagesektor.

En annen stor utfordring er den nye barnehageloven (Barnehageloven 2005), og ny Rammeplan for barnehager som er vedtatt 1. mars 2006, og trer i kraft 1. august 2006 (Rammeplan 2006). Disse dokumentene gir kryssende signaler om økt fokus på læring i rammeplanen, og samtidig ny paragraf i loven som nedfeller barns og foreldres medvirkning. Dette tror vi vil utfordre dagens praksis i barnehager, og rollene til både ansatte og foreldre.

Vi som har skrevet denne masteroppgaven har selv erfaring både som foreldre til barn i barnehage, og en av oss har jobbet i flere år i barnehage mens den andre har hatt praksisperiode i barnehage på masterstudie. Vi ønsket å se på hva ansatte selv skriver om kompetanse og empowerment* i barnehager. Når vi fikk anledning til å bruke

* Selv om empowerment er et engelsk uttrykk, brukes det uten hermetegn i denne oppgaven da det er et sentralt begrep som gjentas ofte i oppgaven.

innovasjonsrapporter som kildemateriale synes vi dette var en spennende utfordring. Vi hadde begge et sterkt ønske om å jobbe med et masteroppgaveprosjekt som innebar en mestrings- og mulighetstilnærming. Vi opplevde at empowerment var en slik tilnærming som vi ble nysgjerrige på å undersøke mer inngående.

1.2 Undersøkelsens formål og problemstilling

I vår hovedproblemstilling spør vi: *Hvordan empowerment som prinsipp og metode fremkommer i et systematisk kompetanseutviklingsprogram i barnehagekontekst ?*

Følgende tre underproblemstillinger er utarbeidet for å belyse tema ytterligere:

1. *Hvordan tilrettelegger organisasjonen for empowerment hos ansatte?*
2. *Hvordan kommer empowerment fram i de ansattes innovasjonsprosesser?*
3. *Hvilke resultater av empowerment refereres det til i rapportene?*

Masteroppgaven bygger på en analyse av innovative rapporter som ble skrevet av ansatte som en del av et organisasjonsutviklingsprosjekt.

Dette prosjektet ble gjennomført i Barne- og ungdomsavdelingen, bydel Sagene, i samarbeid med Institutt for spesialpedagogikk (ISP), Universitetet i Oslo. Prosjektet ble gjennomført i perioden 2001 – 2004, og det var knyttet til forskningsprogrammet: ”*Oppvekstvilkår, problematferd og inkludering*”. Bakgrunnen for prosjektet var et ønske om å prioritere forebyggende tiltak for barn og unge i risikozonen, og dessuten å organisere Barne- og ungdomsavdelingen slik at den var i stand til å gi brukerne rett hjelp til rett tid. Et viktig tiltak for å nå disse målene var *kompetanseutvikling* hos de ansatte. Et av tilbudene innebar et 5 vekttallsstudie ved ISP, som omfattet systemrettet rådgivning og innovasjon. De som deltok på dette kurset måtte gjennomføre et innovasjonsprosjekt som var relevant for eget arbeidssted (Lassen & Faldet 2004). Det er et utvalg av disse innovasjonsrapportene som utgjør datamaterialet i dette masteroppgaveprosjektet.

Gjennom dette tilbudet til de ansatte ønsket Barne- og ungdomsavdelingen å sette dem bedre i stand til å gi optimale oppvekstforhold for barn og unge i bydelen. Dette innebærer å legge tilrette for mestring for alle barn og unge, forebygge risikoaspekter, og utvikle resiliens (Borge 2003, Lassen & Faldet 2004).

Det er også viktig å få kunnskap som er ervervet gjennom forskning ut til praksisfeltet (Skogen 2004). Gjennom veiledning og innovasjonsprosjekter kan ansatte i feltet arbeide med temaer og problemstillinger som de opplever som aktuelle. Dette masteroppgaveprosjektet kan i denne sammenhengen sees på som et bidrag til en evaluering av dette studiet som de ansatte fikk tilbud om.

1.3 Begrepsforklaringer

Empowerment er et overordnet begrep som på folkelig vis kan forklares enklest som: hjelp til selvhjelp. Empowerment som teoretisk begrep henviser til enkeltmennesker eller grupper (systemers) evner eller muligheter til å utvikle og bruke egne ressurser og kompetanse. Dette innebærer også en reell deltakelse, og en følelse av at man har rett og evne til det (Renblad 2003, Stang 2003). Rappaport (Dunst, Trivette & LaPointe 1994) utformet på 1980 tallet noen grunnleggende prinsipper for en ny måte å tenke forebyggende helsearbeid på der vekstpotensialet hos individet, systemene rundt individet, og hverdagsnærhet var viktige fokus. Empowerment kan oversettes med bestyrking (Lassen 2002).

I denne masteroppgaven er det empowering av ansatte i barnehage som er fokuset. Det viser at empowerment er en tilnærming som og kan benyttes i arbeidslivet. Empowerment hos ansatte kan ses på som et resultat av det å bli involvert i en bevisstgjørende prosess, å tilegne seg ferdigheter, og å oppnå et mål (Andersen, Brok & Mathiasen 2000). Målet kan være en følelse av å mestre arbeidet på en god måte og motta respons på det fra brukerne av barnehagen og fra andre kolleger. Empowerment er altså både veien og målet.

Begrepet *kompetanse* ses spesifikt i forhold til evnen å omstille seg. Dette defineres som handlingskompetanse og operasjonaliseres gjennom begrepene: læring, metode, samspill og fag. Begrepet *personlig* kompetanse trekkes også med i forhold til ansatte i barnehage.

Det tredje nøkkelordet i denne oppgaven er *innovasjon*. Å være en innovatør er å planlegge og å gjennomføre en endring på egen arbeidsplass, og hensikten er å forbedre praksis.

Forfatterne av innovasjonsrapportene benevnes både som: *forfattere*, *ansatte* og som: *innovatører* i denne masteroppgaven. Ansatte i barnehage benevnes i teorikapitlene under en fellesbetegnelse: *ansatte*. Dette inkluderer styrere, fagledere, pedagogiske ledere, førskolelærere, spesial-, barneverns- og støttepedagoger samt assistenter og tospråklige assistenter. I metode-, funn- og drøftingskapitlene er vi spesifikke og bruker betegnelsen: *andre ansatte* om denne gruppen. Med *brukere* mener vi barn som går i barnehage og deres foreldre.

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i åtte hovedkapitler. I innledningen, kapittel en (1), introduseres tema og problemstilling for oppgaven. Sentrale begreper introduseres også kort. Kapittel to (2) gir informasjon om bydel Sagene og organisasjonsutviklingsprosjektet i Barne- og ungdomsavdelingen som denne oppgaven er tilknyttet. Kildematerialet i denne oppgaven er innovasjonsrapporter tilknyttet barnehager, og det er derfor naturlig å redegjøre for kompetanse tilknyttet barnehager. Dette gjøres i kapittel tre (3). I kapittel fire (4) følger en operasjonalisering av begrepet empowerment, og begrepet knyttes også opp mot kompetanse hos ansatte. Metodiske overveielser er behandlet i kapittel fem (5). Deretter følger funn som er gjort i undersøkelsen kapittel seks (6) og disse drøftes opp mot teori i kapittel syv (7). I siste kapittel (8) gjøres avsluttende drøftinger og aktuelle implikasjoner trekkes.

2. Organisasjonsutvikling i bydel Sagene, Barne – og ungdomsavdeling

2.1 Om bydelen

Bydel Sagene ligger på østkanten i indre Oslo. Bydelen har ca. 30.000 innbyggere, hvorav ca. 5000 er innvandrere med bakgrunn fra land utenom vesten. Det bor ca. 2200 barn fra 0-6 år i bydelen, fødselstallene har vist en stigende tendens de siste fem år (Sagene 2005). Nå ses det en tilflytting av unge småbarnsfamilier til bydelen som er mer bevisste og stiller strengere krav til kvalitet i barnehagene enn det som har vært vanlig før (Ann-Cathrin Faldet, 2006, personlig meddelelse). Relativt stor andel av innbyggerne har psykiske lidelser, og det er blant annet derfor mange familier og barn som har behov for hjelp og veiledning.

Første januar 1999 ble alle tjenester rettet mot barn og unge i alderen 0-18 år samlet i en avdeling, Sagene Barne- og ungdomsavdeling. Det ble den gang nedsatt arbeidsgrupper som skulle se på blant annet kompetanse og organisasjonsutvikling, der konseptet om lærende organisasjoner, empowerment og dialogmodeller ble belyst (Barne- og ungdomsplan 2002-2005).

2.2 Samarbeidsprosjekt mellom Barne- og ungdomsavdelingen og ISP

Samarbeidsprosjektet mellom Sagene bydel, Barne- og ungdomsavdelingen og Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ble etablert våren 2001. Prosjektet hadde til hensikt å etablere gjensidig kompetanseutvikling som var basert på vitenskapelig forskning og utviklingsarbeid. Prosjektet var knyttet opp til forskningsprogrammet: *"Oppvekstvilkår, problematferd og inkludering"* - ledet av professor E. Befring.

Institutt for spesialpedagogikk flyttet noe av sin faglige kompetanse ut i praksisfeltet, og fikk en arena for å gjennomføre forskning og utvikling, mens Barne- og ungdomsavdelingen fikk mulighet til å analysere oppvekstvilkårene i bydelen, sette i gang utviklingsprogrammer, og implementere innovasjoner i organisasjonen.

Barne- og ungdomsavdelingen hadde to viktige planer, Strategisk plan (2001-2003) med fokus på gode oppvekstvilkår og forebyggende tiltak, og Barne- og ungdomsplan (2002-2005). Med bakgrunn i disse planene ble det valgt en teoretisk forankring for samarbeidsprosjektet som hadde tre hovedfokus. Det første var Barne- og ungdoms- organisasjonen som en lærende organisasjon, det andre var livskvalitet for barn og unge, og det tredje fokuset var å legge til rette for helsefremmende og forebyggende arbeid. Disse tre fokus utdypes i følgende underkapitler:

Barne- og ungdomsavdelingen som en lærende organisasjon.

Barne- og ungdomsavdelingen hadde en tradisjon å bygge videre på fra samarbeid med andre utdanningsinstitusjoner siden 1999 der bred involvering, dialog, og erfaringslæring var samhandlingsformer som ble framhevet (Hauge & Mittelmark 2003). Det var viktig å skape åpenhet for å dele erfaringer, og ikke minst å utvikle et felles verdigrunnlag i organisasjonen (Lassen & Faldet 2004). Verdigrunnlaget for Barne- og ungdomsavdelingen i bydel Sagene uttrykker at de ansatte er avdelingens viktigste ressurs (Vedlegg 1). Avdelingen uttrykker også ulike forventninger til de ansatte. Samtidig står det i verdigrunnlaget hva de ansatte kan forvente av organisasjonen.

”Det underliggende mål for en lærende organisasjon er å kunne tilby en kontinuerlig mestring for sine ansatte” (Lassen & Faldet 2004: 3)

Livskvalitet for barn og unge

Alle barn har muligheter for læring, og barn lærer best i reelle, støttende omgivelser (Rye & Hundevadt 1998). Barne- og ungdomsavdelingen ønsker å sikre gode og trygge oppvekstarenaer, blant annet barnehager, for å legge tilrette for vekst og vern.

”Direkte innebærer dette å skape trygge fora hvor det gis muligheter for utvikling av sosial kompetanse, talenter og ressurser slik at barna og ungdommene kan aktivt konstruere kunnskap”
(Lassen & Faldet 2004:4)

Legge til rette for helsefremmende og forebyggende arbeid

I rapporten som oppsummerer dette samarbeidsprosjektet pekes det på at empowermentsteori er grunnleggende i prosjektet (Lassen & Faldet 2004). Det er ved å bestyrke de ansatte gjennom mestringsopplevelser og kompetanseheving at de utvikler seg og kan være mer trygge og profesjonelle. Avdelingen ønsker å skape et system som legger tilrette for denne type vekst.

Det er i tidsrommet 2001 til 2004 blitt gjennomført ulike tiltak i forbindelse med organisasjonsutviklingsprosjektet. Disse kan deles inn i tre områder. For det første er det gjennomført flere forskningsoppgaver for å analysere oppvekstforholdene for barn og unge. For det andre er det lagt tilrette for kompetanseutvikling gjennom ulike studietilbud for de ansatte. Det tredje området innebærer å få til en tettere tilknytning mellom teori/forskning og praksisfeltet. I denne masteroppgaven er det relevant å redegjøre for de ulike tiltakene under område to og tre.

2.3 Ulike studietilbud for de ansatte i Barne- og ungdoms-avdelingen

Det ble utviklet og gjennomført fire ulike typer studietilbud for å legge tilrette for kompetanseutvikling. Et tilbud var et 5 vekttalls studie innenfor *rådgivings- og kommunikasjonsferdigheter*. 22 ansatte gjennomførte dette studiet. Det innebar deltakelse på forelesninger og veiledningsgrupper der de øvde på rådgivningsferdigheter gjennom rollespill. Avslutningsvis ble det levert skriftlige gruppeoppgaver som beskrev ulike selvvalgte teoretiske rådgivningsperspektiv. Et annet studietilbud var *veiledningsgrupper innenfor psykisk helse*. På dette studiet deltok 30 ansatte, fordelt på 4 tverrfaglige veiledningsgrupper, og en gruppe med bare barnehageansatte. Det var assistenter og nyutdannede pedagoger som fikk tilbud

om dette studiet da disse ikke inngikk i målgruppen for de andre tre studietilbudene som var i regi av ISP. Omfanget var 6 veiledningsøkter og 2 fellesamlinger for alle gruppene. Gruppene ble stort sett ledet av eksterne veiledere fra ISP. Komponenter fra dette studietilbudet er videreført høsten 2005 og våren 2006 i bydel Sagene, men da hovedsakelig med veiledere fra egen organisasjon som har opparbeidet seg denne type kompetanse (Vedlegg 2). Et tredje studietilbud fokuserte på *lokalt utviklingsarbeid* (20 studiepoeng), og 10 personer fra ledelsen i Barne- og ungdomsavdelingen deltok på dette. Dette studiet kunne inngå i mastergrad i spesialpedagogikk (Lassen & Faldet 2004).

Det siste tilbudet omfattet et 5 vekttalls studie i *systemrettet rådgivning og innovasjon*. 41 studenter deltok i dette studietilbudet som inkluderte følgende kompetansemål:

”Kompetanse til å kunne reflektere kritisk over sin egen praksisteori i møte med brukere og som innovatør i Barne- og ungdomsavdelingen.

Kompetanse til å kunne legge til rette for, lede og gjennomføre en innovasjonsprosess og systemrettet arbeid.

Kompetanse til å kunne profilere og dele sin kunnskap om utviklingsarbeid og barne- og ungdomsarbeid”
(Lassen & Faldet 2004: 9)

De obligatoriske kravene i dette studiet bestod av minst 64 timers arbeid med eget innovasjonsprosjekt, pliktig gruppeveiledning med faglig ansvarlige fra ISP, godkjent innovasjonsrapport, og muntlig presentasjon av arbeidet.

Alle studentene gjennomførte innovasjoner på eget arbeidssted, enten alene, eller to, tre eller fire sammen. De ulike arbeidsstedene var: barnehager, ungdomsarbeid, SFO, barnevern og helsetjenesten (Lassen & Faldet 2004). Det ble skrevet totalt 23 innovasjonsrapporter. Studentene valgte prosjekter som var relevante for sin egen arbeidssituasjon. Det kunne være organisasjonsutvikling for avdelingen, foreldrestøtte- programmer, systemutvikling, og barne- eller ungdomsaktiviteter. Disse innovasjonsrapportene var et tydelig resultat av studiene, og de bidrog til å knytte teori og praksis tettere sammen ved at disse ble muntlig presentert for alle

ansatte i Barne- og ungdomsavdelingen på seminarer. Rapportene ble også gjort tilgjengelige for alle ansatte gjennom et fagbibliotek i bydelen. Gjennom dette studietilbudet ønsket Barne- og ungdomsavdelingen å sette de ansatte bedre i stand til å gi optimale oppvekstforhold for barn og unge i bydelen (Lassen 2005). Dette innebærer å legge tilrette for mestring for alle barn og unge, forebygge risikoaspekter, og utvikle resiliens (Borge 2003, Lassen 2004).

Studentene som har deltatt i studietilbudene sier i evaluering at:

"Denne måten å studere på knytter teori og praksis sammen slik at egenrefleksjon og utvikling blir mulig.....spesielt det å kunne forstå og anvende en løsningsfokusert tilnærming for å sikre bestyrkning ("empowerment") av miljøene, foreldre samt barn/unge var fremhevet."
(Lassen & Faldet 2004: 16-17)

De sier også at studiene har gitt økt bevissthet om egne ferdigheter og forståelse av endringsprosesser. Det at de ansatte selv valgte hvilken studie de ville delta på, og hvilken innovasjon de ville gjennomføre virket engasjerende og inspirerende. Studentene vurderte sin fremgang med en gjennomsnittlig forhøyning på 3.5 poeng på en Likert skala. Fremgangen gjaldt både kommunikative ferdigheter, holdningsbevissthet, og økt trygghet i møte med brukere og samarbeidspartnere (Lassen & Faldet 2004).

Innovasjonsrapportene om barnehage som utgjør datamaterialet i denne masteroppgaven er skrevet av noen av de studentene som har deltatt i studietilbudet som omhandlet systemrettet rådgivning og innovasjon.

3. Kompetanseutvikling i barnehagen

Det er barnehage som er arena for innovasjonene som beskrives i kildemateriale for dette masteroppgaveprosjektet. I dette kapitlet settes søkelys på barnehage som organisasjon, barnehagens forebyggende funksjon og andre forhold som begrunner kompetanseutviklingen hos ansatte i barnehage. Det redegjøres også for kompetansebegrepet i en barnehagekontekst, presentert med utgangspunkt i NOU 1991:4 og Gottvaslis (2001) *handlingskompetanse* og Skaus (2005) *personlig kompetanse*.

3.1 Barnehage som organisasjon

Med begrepet *organisasjon* kan man forstå systemer som kjennetegnes blant annet av følgende faktorer: menneskene har arbeidsmessige relasjoner til hverandre, det er et sett strukturer som legger rammer for virksomheten, og systemet har overordnede og mangfoldige hensikter og mål (Horrigmo & Nyhlen 2004). Barnehagen skiller seg fra andre arbeidsorganisasjoner på flere måter. Relasjonene er preget av at de er personlige og individuelle. Det er ofte få ansatte, flat organisasjonsstruktur og selve arbeidet består i å forholde seg til barn. Det krever en mer helhetlig bruk av seg selv som arbeidsredskap og dermed blir inkludering av det personlige og det følelsesmessige en forutsetning for å kunne utføre en god jobb (Horrigmo & Nyhlen 2004).

Barna utgjør selve berettigelsen og begrunnelsen for at barnehagen eksisterer.

Samtidig er barnehage en arbeidsplass for voksne som skal

”gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem”.

(Barnehageloven 2005: 1§1)

Barna er altså viktige for organisasjonen, men ikke en del av arbeidsorganisasjonen.

Barnehagen som organisasjon berøres av barn og de ansatte, men også av andre parter. De viktigste i vår sammenheng er foreldre og stat, kommune og private eiere. Barna utgjør selve berettigelsen for at barnehagen eksisterer, men de andre partene er også nødvendige for at barnehage som organisasjon skal bestå.

3.2 Barnehagens forebyggende funksjon

Barnehagens funksjon som forebyggende barnevern har lange tradisjoner. Både asylbevegelsen og den frøbelske tradisjonen bygger på tanken om at barna skulle få et bedre oppvekstmiljø og en styrking av barnas utvikling og læring (Sagbakken 2001, BFD 2005).

Forebygging er et samlebegrep for ulike typer tiltak som har til hensikt å fremme helse og å hindre at sykdom, skade eller sosiale problemer oppstår (NOU 1991:10). I vår sammenheng er forebygging fra *et helsefremmende perspektiv* det mest aktuelle. Helsefremmende arbeid kan anses som en dynamisk prosess som krever aktiv deltakelse fra målgruppen (NOU 1998:18). Empowerment som et politisk nøkkelbegrep, og en bred tilnærming kjennetegner den helsefremmende forbyggings-tradisjonen. Dette behandles også i denne oppgavens kapittel 4.2 *Empowerment – historie*. Forebygging fra et helsefremmende perspektiv er også i tråd med en hermeneutisk tenkning hvor en fortolkende tilnærming til oppfattelsen av det som er sant eller virksomt vektlegges (Schanke 2005). Dermed er det aktuelt å operere med en utvidet helsedefinisjon hvor også tiltak som fremmer livskvalitet og trivsel anses som virksomme måter å fremme helse på (Gjernes 2004).

I internasjonale og nasjonale sammenheng har man kunnet se en økende interesse for barnehagens betydning for *utjevning av sosiale forskjeller og barnehage som tiltak* for å støtte småbarnsfamilier. Begrunnelsene for satsning på småbarn finnes både på individ og samfunnsnivå. Økt anerkjennelse av småbarnsalderen som en læringsintensiv periode, og barnehagens rolle i forebygging av samfunnsproblemer har bidradd til dette (BFD 2005). Det gir en samfunnsøkonomisk gevinst å sette inn

tiltak som hindrer at det oppstår store problemer. Satsning på forebygging fremheves fra mange hold (Rye 2002).

Norge deltar i internasjonalt samarbeid om utvikling av gode ordninger for småbarn og familier. Vi vil her trekke frem noen internasjonale føringer som er viktige i forhold til å betrakte barnehage som forebyggende institusjon. *Dakar – deklarasjonen* tar utgangspunkt i UNESCOs grunnverdier for fred, dialog, samarbeid, likhet og rett til utdanning. Kampen mot analfabetismen og arbeidet med ”*Education for All 2003-2015*” ledes og koordineres av UNESCO. Forbedring og utvidelse av førskoletilbudet – spesielt til de vanskeligstilte barna - står sentralt (UNESCO 2004). I OECDs program ”*Starting strong*” (OECD 2001) ses universell tilgjengelighet som inkluderer barn med spesielle behov som et av kjennetegnene på en god politikk for barneomsorg.

I nasjonal sammenheng vektlegges barnehagens forebyggende funksjon på mange områder. Dette gjelder spesielt barn med innvandrers- eller flyktningbakgrunn (St.meld. Nr 17, 2000-2001), barn fra belastede hjemmeforhold og barn med ulike funksjonshemninger. Barnehage anses også som et viktig ledd i forebyggende arbeid i forhold til familier.

3.3.Kompetansebegrepet i barnehagekontekst

Kompetanse har sin opprinnelse i det latinske ordet ”competentia”. Det betyr sammentreff eller skikkethet (Skau 2005). I denne oppgavens sammenheng betyr å *være kompetent* at de kvalifikasjonene, evnene eller ferdighetene som de enkelte ansatte eller barnehagen som helhet besitter, skal være sammentreffende med de krav som oppgavene i barnehagen stiller.

Sammentreff henviser også til kompetansebegrepets kontekstuelle natur. At en voksen sitter på gulvet og leker med bilbane med tilhørende kjøreløyer kan være høyst kompetent atferd i en barnehagesammenheng. I en annen kontekst kunne man begynt å vurdere om det er behov for profesjonell hjelp for vedkommende ansatt. Dette

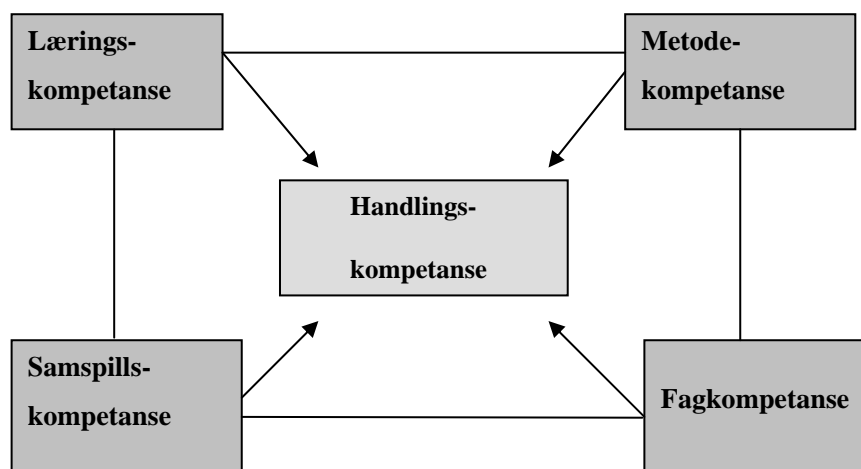
illustrerer også at kompetanse er et sammensatt og komplekst begrep. Det dreier seg ofte om en immateriell ressurs som er vanskelig å dele opp eller kopiere. Gottvasli (2001:70) sier at kompetanse

”sitter ofte i hodet til folk eller er innleiret i handlinger og slik er mindre styrbar og mer mangfoldig enn andre typer ressurser.”

Begrepet kompetanse knyttes ofte snevert til teoretisk kunnskap (Skau 2005). Selv om kunnskaper, ferdigheter og holdninger er elementer i kompetansebegrepet, er det viktig å fremheve at begrepet kompetanse knyttes til *utføring eller handling* av for eksempel arbeidsoppgaver (Haugen 2002, Stang 2003). Det kreves forskjellig evne til handling avhengig av situasjonen, konteksten, arbeidsoppgaven eller de menneskene som man arbeider med. Denne handlingsevnen kan innebære både psykomotoriske, kognitive, affektive, sosiale - og personlighetsfaktorer.

Behovet for rask omstilling anses som den største utfordringen for dagens arbeidstakere og morgendagens barnehage. Evnen til rask omstilling betegnes som handlingskompetanse (NOU 1991:4, Gottvasli 2001). Handlingskompetansen kan illustreres i følgende figur:

Figur I: Handlingskompetanse (NOU 1991:4, Gottvasli 2001)



Handlingskompetanse spenner over alle de sosiale rollene mennesker inngår i. Den omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å løse problemer eller oppgaver. Handlingskompetanse kan deles inn i: *fagkompetanse, metodekompetanse, samspillskompetanse og læringskompetanse*. Slik figuren illustrerer, er disse ulike komponentene i vekselvirkning med hverandre. Fagkompetanse dreier seg om innsikt i enkeltfag eller emneområder. Med metodekompetanse betegnes evnen til å analysere en situasjon, kunnskap om fremgangsmåter og bruk av kunnskap til å løse nye og kanskje uventede oppgaver. Samspillskompetanse er evnen til å samarbeide, samt samarbeid mot felles mål og konfliktløsning på en arbeidsplass. Med læringskompetanse menes det å kunne tilegne seg nye kunnskaper og det å lære å lære. Dette kan ses i sammenheng med at pedagogisk kunnskap i dag betraktes som en sosial konstruksjon som de ansatte er med på å skape (Meyer 2005). Gjennom dialog og refleksjon over egne og andres erfaringer utvikles ny forståelse.

Barnehagens særart som organisasjon setter krav til *personlig kompetanse*. Skau (2005) ser personlig kompetanse som en del av den samlede profesjonelle kompetansen. Teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter innebefattes også i den samlede profesjonelle kompetansen. Personlig kompetanse handler om verdier, holdninger og væremåter. Skau sier at den personlige kompetansen er vanskeligst å beskrive og tar lengst tid å utvikle. Samtidig er denne type kompetanse avgjørende for hvor langt man kan nå med den samlede profesjonelle kompetansen. Videre sier Skau at personlig kompetanse

”er en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter, som vi tilpasser og bruker i profesjonelle sammenhenger.”
(Skau 2005:59)

Personlig kompetanse er knyttet til erfaring, og fortolking og bearbeiding av disse erfaringene. Dette kan gjøres ved refleksjon. Skau knytter denne refleksjonen til bruken av teorier og begreper ut fra deres evne til å kaste lys over erfaringene. Gjennom dette kan personlig kompetanse knyttes spesielt til elementene lærings- og samspillskompetanse i handlingskompetansen.

Når læringsmiljø tilrettelegger for mestringsopplevelser blir utvikling av handlingskompetanse mulig. Lærende organisasjoner kan tilby de betingelsene og den rammen hvor et slikt læringsmiljø kan oppnås (Senge 1999). Konseptet lærende organisasjoner utdypes i kapittel 4.6.2 *Flyt- teori og lærende organisasjoner*.

3.4 Kompetanseutvikling i barnehage

Gottvasli (2001) ser at utfordringen i barnehagen ligger i å kombinere, anvende og mobilisere den kompetansen som finnes, men som ikke utnyttes. Han sier at kompetanseutvikling handler om

” å utnytte, styrke og fornye de kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte i barnehagen og i barnehagen som helhet.”
(Gottvasli 2001:70)

Gottvaslis syn på kompetanseutvikling er forenelig med empowermentstenkning. Dette kommer også til syne når han sammenligner barnehagens utfordringer med kompetanseutvikling i kunnskapsbedrifter, hvor godt utdannede ”spesialister” tilbyr profesjonelle tjenester til krevende brukere.

Andersen, Brok og Mathiasen (2000) ser at kombinasjonen av personlige og faglige kvaliteter er nødvendig i empowerment. De viser til forskning som bekrefter at brukerne ikke skiller den profesjonelle fra ytelsen, men at den profesjonelle er en del av ytelsen. Personlige kompetansen og utviklingen av den blir da viktig.

Begrunnelsene bak behovet for kompetanseutvikling henger sammen med både barnehagens *oppgave* og *kvalitet*. Barnehageansattes kvalifikasjoner og kompetanse blir sett på som et viktig element i et kvalitativt barnehagetilbud (Aanderaa & Halvorsen 2001, BFD 2005, Djupedal 2006). Kvalitet er *et relativt, dynamisk og verdiavhengig begrep*. Kvalitet utvikles og sikres gjennom *dialog* hvor alle involverte parter deltar (BFD 2005).

Omtrent 220 000 barn under opplæringspliktig alder benytter seg av noe form for barnehagetilbud (SSB 2004). Antall familier som benytter barnehage som

omsorgstilbud øker. Samtidig er det en tendens til at antall timer som barn tilbringer daglig i barnehagen blir flere (Horrigmo & Nylehn 2004). Barnehagen blir dermed en viktigere og viktigere arena for omsorg, oppvekst og læring. Da er det ikke likegyldig hvordan oppholdstiden i barnehagen arter seg. Det settes høye krav for de ansatte. Frost (2005: 113) skriver ”*Barn har større behov for forbilder enn kritikere*” og sier med dette at forbilledlige voksne er avgjørende for barns vekst og utvikling. Dette ser han som en stor utfordring for barnehagen. Det forutsetter at de ansatte er forbilder når det gjelder å vise respekt og toleranse (Frost 2005).

Relasjonen mellom et barn og en voksen er asymmetrisk. Det er barnet som trenger omsorg, og den voksne som skal gi uegennyttig omsorg. Dette er en viktig form for omsorg (Tholin 2003). Asymmetrien i relasjonen har også en annen side, nemlig den definisjonsmakt som den voksne har bare ved å være en voksen. Barnet kan lett bli oppfattet som et objekt for å gi læring til, for å gi omsorg til, eller som et vesen som skal oppdras. For å kunne ta hensyn til barnets behov og opplevelsesverden er det nødvendig at barnet kan være et subjekt, en aktør i eget liv. Anne- Lise Løvlie Schibbye (2003) peker på at holdningene som de voksne har bygger på det menneskesynet som den enkelte har. Disse holdningene vil alltid komme til uttrykk i praksisen i barnehagen. Om man ser barnet som objekt eller subjekt utgjør da en viktig forskjell.

Nyere forskning (Sommer 2003, Sagbakken 2005) viser at relasjonene mellom førskolebarn er ikke nødvendigvis positive. Det er utført en undersøkelse i Norden som dokumenterer at 7 % av barn i barnehage hadde ”sociale isolasjonsmønstre”. Disse barna har aktive ”afværgestrategier” både i forhold til andre barn og til voksne. Disse strategiene som ble observert i frilek ses på som en trussel for barnas psykososiale helse. De voksne må være kompetente og kunne håndtere slike strategier. Dette viser at det ikke er tilstrekkelig å bruke barnehage som forebyggende tiltak, men kvaliteten i tilbudet må også sikres.

Nyere spedbarnsforskning har bidradd til *forandring i synet på barn og barndom* (Aanderaa & Halvorsen 2001). Forskning dokumenterer at barn er sosiale fra

fødselen av. De søker og går aktivt inn i relasjon til andre (Bråten 2004). Måten å betrakte barn og barndommen på, virker inn på de krav som det settes til de ansatte. *At barn blir sett som subjekter, meningsskapende og medskapere av sin egen kunnskap* setter andre krav til personalet enn hvis målet skulle være å oppdra til lydighet (BFD 2005). Dette kan også knyttes til *avinstitusjonalisering*. Det henvises da til frigjøring fra barnehage som en institusjon og tydeliggjøring av en kultur som bygger på gjensidig respekt og anerkjennelse, og hvor relasjonene og kommunikasjonsformene bryter med institusjonslogikken (Aanderaa & Halvorsen 2001, Aanderaa 2003).

Alle ansatte deltar i større eller mindre grad i det direkte arbeidet med barna og foreldre. Dette krever at alle ansatte også må ha den kunnskapen og kompetansen som forutsettes for å kunne utføre dette arbeidet.

3.4 Begrunnelsene for kompetanseutvikling sett i forhold til barn med spesielle behov

Barn med spesielle behov har sine rettigheter nedfelt i Barnehageloven (2005) og Opplæringsloven

”barn under opplæringspliktig alder som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp har rett til slik hjelp”.
(Opplæringsloven 1999 § 5.7)

Gruppen som forberedte den nye barnehageloven og rammeplanen, setter en standard for ansatte i barnehage

”Framtidas barnehage skal skape et godt grunnlag for livslang læring, aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn og ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, kulturelle og etniske bakgrunn. Dette krever tilstrekkelig og kompetent personale som har tid til og interesse for å delta i barnas hverdagsliv.” (BFD 2005:34)

Barn med spesielle behov er først og fremst barn og har de samme behovene som alle barn. For å kunne på en best mulig måte tilrettelegge for omsorg, læring og trivsel for

disse barna stilles likevel barnehagen foran spesielle utfordringer. Det redegjøres her for disse utfordringene i forhold til de ansatte og barnehage som organisasjon.

Fagkompetanse og metodekompetanse

Grunnlaget for å kunne oppdage og forstå eventuelle risikoforhold ligger i at de ansatte kjenner normalutviklingen hos barn. Forskning tyder på at barn som senere utvikler antisosial atferd viser tegn til dette allerede i førskolealderen (Borge 2003). Det å kunne se tegnene og oppdage risikoforhold er en forutsetning for tidlig intervensjon (Rye 2002). Å kjenne til normalutviklingen er også forutsetningen for å kunne tilrettelegge for bruk av sterke sider og ressurser hos barn med spesielle behov. I tillegg gjelder det å forstå at også barn med funksjons- eller utviklingsproblemer lærer best i interaksjon med andre mennesker og i en naturlig kontekst. De må gjøre meningsfulle erfaringer i sitt hverdagsmiljø (Rye & Hundevadt 1998, Dahlberg, Moss & Pence 2003).

Kjennskap om selve funksjonshemningen eller risikoforhold er viktig. Forhold angående barn som er utsatt for omsorgssvikt og barn som har foreldre som bruker rusmidler har stått i fokus i det siste. Det pekes også på at barnehageansatte trenger mer kompetanse om psykiske lidelser og hvordan ivareta barn i forhold til dette (Dåvøy 2005, Sosial- og helsedirektoratet 2006). I tillegg til at ansatte har kunnskap om spesielle vanskeligheter eller risikoforhold, er det vesentlig at de skaffer seg kjennskap til og kunnskap om barnets sterke sider og ressurser. For å kunne tilrettelegge et tilfredsstillende barnehage tilbud, og for å kunne utnytte barnets individuelle ressurser, trengs det også kunnskap og ferdigheter om støttende tiltak.

De ansattes holdninger blir satt på prøve i møte med annerledeshet. Ikke minst gjelder dette å se annerledeshet som en ressurs eller mulighet der hvor det har tradisjonelt blitt fokusert på begrensninger. Det er viktig å integrere barnet i den øvrige barnegruppen, og se muligheter for hvordan barnet kan delta i frilek eller organiserte aktiviteter.

Samspillskompetanse

Voksne er ofte flinke til å snakke om barn og til barn. Men å snakke *med* barn krever at de voksne kan lytte aktivt, la barnet snakke ferdig og vise interesse for det barnet snakker om (Pape 2001). Dette dreier seg om anerkjennende kommunikasjon og det er ofte ekstra krevende når det gjelder barn med spesielle behov. Det trekkes spesielt frem her barn som er utsatt for omsorgssvikt. Disse barna kan ha utviklet forsvars- eller overlevelsesmekanismer som gjør det vanskeligere for de ansatte å skape gode relasjoner overfor barna. Språkutviklingen kan også være forsinket. Det krever at de voksne har kunnskap om disse barnas behov, og ferdigheter til å møte barna slik at en god tilknytningsrelasjon mellom barn og voksen kan skapes. Dette kan være avgjørende for barnets psykiske og fysiske utvikling (Sagbakken 2001).

For å skaffe kunnskap om barnets ressurser og sterke sider, samt om funksjonshemningen, forutsetter det godt samarbeid med foreldre. De ansatte står ofte foran utfordringer ved dette samarbeidet. Å få et annerledes barn er en stor påkjenning for foreldre (Davis 1995). I tillegg strever de ofte med å skaffe den nødvendige hjelpen de trenger, og fungerer som koordinatorene mellom flere etater og tjenester. Å møte disse foreldre stiller krav til samspill- og kommunikasjonsferdigheter slik at ansatte kan møte dem med respekt, anerkjennelse og forståelse.

Når det gjelder barn som viser diffuse tegn på at noe kan "være galt", kan de ansatte i barnehagen være de første som uttrykker en bekymring over dette til familien. Det kan oppleves traumatisk for foreldre og kanskje deres egen bekymring blir nå bekreftet. Foreldre reagerer individuelt, og uansett reaksjon forutsettes det at foreldre gis tid og rom til å finne sin vei å takle dette videre (Davis 1995). Ved mistanke om omsorgssvikt er de ansatte bekymret hvorvidt foreldre gir god nok omsorg for barnet sitt. Ansatte skal kunne vite hvordan de også i en vanskelig situasjon formidler respekt og anerkjennelse. Ikke minst blir en god relasjon til disse foreldrene viktig for å skape kontinuitet og sammenheng i barnets tilværelse. Barnehagepersonalet kan også bestyrke foreldre til barn med spesielle behov ved å minne dem på positive ting ved barnet, og påpeke foreldrenes ressurser og styrker (Sagbakken 2001).

Ansatte kan også streve med følelser om egen utilstrekkelighet og inkompetanse. Dette kan føre til at de ikke klarer å være ”seg selv”, men prøver å unnvike samarbeidet eller skjule sin utilstrekkelighet på ulike måter.

Å samordne tiltakene mellom ulike etater eller tjenester forutsetter samarbeid mellom ulike aktører (Kjellehold & Willumsen 1997). Dette setter også barnehagen som organisasjon foran utfordringer. Samarbeid internt i barnehagen og det tverrfaglige samarbeidet krever systematisk organisering. Dette er en forutsetning for at man kan tilrettelegge for et godt tilbud til disse barna. Ved tverretatlig og tverrfaglig samarbeid blir det viktig å sette av tid og rom for dette samarbeidet. Det kan av og til være vanskelig i en hektisk barnehagehverdag.

Læringskompetanse

For å kunne tilpasse barnehagehverdagen og bruke barnets og familiens ressurser optimalt, kreves det som regel at barnehagen og de ansatte setter seg inn i eller får veiledning av forhold som de ikke har kjennskap til fra før. Dette kan også gjelde de ansatte som har lang erfaring med å jobbe i barnehagen. Det forutsetter at man kan lære nytt, omstille seg og ikke minst ”lære å lære”. Det kan dette dreie seg om å lære hvordan *jeg* mest effektivt kan skaffe kunnskap og ferdigheter som *jeg* trenger i møte med barn og familier. I dette henseende blir også den ansattes holdninger utfordret ved at de selv tar ansvar for sin egen læring. Dette krever omstillingsevne av barnehagen også som organisasjon. Man må møte barn og familier der hvor de er og tenke kreativt for å finne løsninger. Det kan dreie seg om at man må tenke alternative måter i forhold til arbeidsoppgavene som de enkelte ansatte har. Barnehagen som organisasjon har en spesiell utfordring i å sørge for at den fungerer som en beskyttende faktor for alle barn.

4. Empowerment

Empowermentsperspektivet kan beskrives som en positiv og proaktiv orientering. Begrepet empowerment rommer en rekke individ og gruppebaserte tiltak som har fokus mot å gi de impliserte personene en følelse av økt kontroll og innflytelse over viktige hendelser i livet, for eksempel jobbsituasjonen eller som student. Et viktig prinsipp er å identifisere og bygge ut fremtidsrettede løsninger i praksis.

Kompetanseutvikling og mestringsopplevelser er både et mål, og et middel for å nå dette målet (Lassen & Faldet 2004). Gjensidig respekt for hverandre og samarbeid mot et felles mål er grunnleggende i empowerment. Innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet har empowerment blitt omtalt som et paradigmeskifte, fra diagnostisering og stigmatisering, mot en bevisstgjøring av individets og systemets egne ressurser og fokus på vekstfremmende atferd (Befring & Tangen 2004, Lassen 2001).

Konteksten i denne masteroppgaven er å undersøke kompetanseutvikling hos ansatte i barnehager i bydel Sagene, gjennom analyse av deres innovasjonsrapporter. Fokus er først og fremst på de ansatte, og hvordan de kan bli empowered/bestyrket, for så å kunne gi hjelp og tjenester for brukerne, som er barna i barnehagene og deres foreldre.

I dette hovedkapitlet operasjonaliseres begrepet empowerment og grunnleggende prinsipper i begrepet forklares ved hjelp av relevant teori. Det tas spesielt opp empowerment i forhold til kompetanseutvikling hos ansatte gjennom å belyse forholdet mellom ansatt og ledelse eller organisasjon. Avslutningsvis beskrives innovasjon som en empowermentsmetode.

4.1 Empowerment – et flertydig begrep

Begrepet empowerment har i det engelske språket opp gjennom historien blitt brukt både om ”the action of empowering”, og om ”the state of being empowered”.

Språklig sett finnes røttene til begrepet empower i det latinske ordet ”potere” som

oversettes på engelsk med "to be able to" (Forsberg & Starrin 1997). I Cappelens ordbok oversettes empowerment med - *bemyndigelse*, eller - *å sette i stand til*. I skandinavisk litteratur finner vi at den engelske termen ofte benyttes (Andersen m.fl. 2000, Askheim 2003, Faureholm 1996), men vi ser også flere forsøk på å oversette det engelske begrepet empowerment (Gulbrandsen 2000, Hanssen 1996, Hauge & Mittelmark 2003). I Norge kaller noen dette bemyndigelse (Stang 2003). NOU 1998:18 drøfter empowermentsbegrepet, og mener at dette har en tredelt betydning som er mer omfattende enn ordet myndiggjøring. Der beskrives begrepets innhold som: -*å gi makt til, å gjøre i stand til og å tillate* (NOU 1998:18). Danske Faureholm (1996) bruker begrepet *selvoppøisning* som oversettelse av empowerment, og i Sverige kan man finne oversettelse som *maktmobilisering* (Askheim 2003). Lassen velger å oversette empowerment med *bestyrking* (Lassen 2002). I denne oppgaven benyttes hovedsakelig empowerment, men det norske ordet bestyrking, eller i verbform - å bestyrke, benyttes også for å oppnå variasjon i teksten, og det sees på som synonymt med empowerment.

Allerede nå trer det fram en dobbelthet i begrepet empowerment som også sees i de mange ulike måter å definere begrepet på. Bakgrunnen for at det er vanskelig å trekke ut en definisjon er at empowerment kan sees på både som en handling (prosess) og som en tilstand (resultat). Det kan og spørres om empowerment er noe som blir gitt eller tatt (Askheim 2003). Empowerment kan også anvendes på ulike nivåer som: individ, gruppe, organisasjon og samfunnsnivå (Dunst, Trivette & Deal 1994). Dunst, Trivette og LaPointe (1994) skriver at det er noen likhetstrekk i mange av de forskjellige definisjonene som finnes av empowerment. For det første vektlegger de mestring og kontroll som et resultat av forsøkene på å bli bestyrket. For det andre vektlegges prosesser og erfaringer som skaper empowerment. Et tredje fellestrekk er fokus på både intra- og interpersonlig atferd som leder mot mestring og kontroll. Det fjerde perspektivet disse definisjonene har til felles er at de peker på interaksjonen mellom prosess og resultat i forhold til bestyrkende erfaringer. Avslutningsvis sier Dunst, Trivette og LaPointe (1994) at det ligger en implisitt påstand om at anstrengelser for å bli empowered er sammenfallende med visse prinsipper som gjør

at dette perspektivet kan identifiseres som en ideologi. Før det foretas en operasjonalisering av begrepet empowerment, gis det et generelt historisk innblikk i kapittel 4.2. Deretter redegjøres det for tidligere forskning vedrørende empowering av ansatte.

4.2 Empowerment – historie

Empowerment er omtalt i vestlig vitenskapelig litteratur fra 1970 - tallet (Forsberg & Starrin 1997, Renblad 2003). Begrepet ble først tatt i bruk og utviklet i en sosiologisk tradisjon der handlingsaspektet - "*the act of empowerment*" - i empowerment var sentralt. I et sosiologisk strukturelt perspektiv sees empowerment i sammenheng med makt. *Makt* sees på som hierarkisk autoritet, ressurskontroll og det å ha en sentral plassering i nettverket. Empowerment som en mental tilstand er ikke berørt her.

Empowerment som begrep ble introdusert i USA, og konsentrerte seg om bestyrking av utsatte grupper i befolkningen. Paternalistiske holdninger ble erstattet med nye "nedenfra og opp" strategier som fokuserte på tilrettelegging for at mennesker skulle oppnå større grad av mestring og innflytelse over egen helse og andre viktige forhold i livet (Østnor 2001). Bakgrunnen for dette paradigmeskifte var blant annet et oppgjør med positivismens dominerende innflytelse gjennom flere tiår. Resultatet kunne sees gjennom både studentopprør, de svartes frigjøringskamp og feminismen (Forsberg & Starrin 1997). Brasilianeren Paulo Freire trekkes ofte frem i litteratur som en sentral skikkelse i denne sammenhengen (Askheim 2003, Finsrud 2003). Han er kjent for sin dialogiske undervisning. I denne undervisningen læres elevene opp til å tenke kritisk og det skal være en likeverdig *dialog* mellom elev og lærer (Freire 1999).

På 1980 - tallet ble for alvor den psykologiske tradisjonen når det gjaldt anvendelsen av begrepet empowerment utviklet (Renblad 2003). Rappaport var en sentral person innenfor denne tradisjonen med kritiske artikler om tradisjonell forebygging innenfor helse og sosialsektoren, og han utformet alternative empowermentsmodeller (Forsberg & Starrin 1997, Renblad 2003). I motsetning til den sosiologiske

tradisjonen finner vi her psykologiske definisjoner av makt. Disse vektlegger makten som motivasjonsfaktorer eller forventninger hos individet. Innenfor den psykologiske tradisjonen fokuseres det på den kognitive dimensjonen hos det individet som blir bestyrket, altså en *indre prosess* i individet. Empowerment ses ikke bare på som en prosess som bestyrker individet, men bestyrkning skjer også i *systemene rundt* individet. Ottawa-charteret fra 1986 regnes som en viktig formidler av empowermentsbegrepet innen helsefremmende arbeid. Dette ble forfattet på en internasjonal konferanse i regi av Verdens Helseorganisasjon (WHO). I Ottawa-charteret vektlegges det at mennesker ikke kan oppnå optimal helse uten å delta aktivt i beslutningsprosesser, utrustes til å ha styring og kontroll og oppleve mestring i eget liv.

I boka "*Helsefremmende arbeid i en brytningstid*" som er redigert av Hauge og Mittelmark (2003), pekes det på hvordan empowerment kan virkeliggjøres i dagens samfunn for eksempel gjennom dialogiske virkemidler (Branstad 2003). Dialog og det å se på brukeren, som i denne masteroppgaven er barnet i barnehage og dets foreldre, som likeverdige partnere er i tråd med et helsefremmende perspektiv (Arneberg & Juell 2005).

4.3 Empowering av ansatte – tidligere forskning

Da dette masteroppgaveprosjektets problemstilling omhandler empowering av ansatte gis det her et begrenset innblikk i forskning omkring "employee empowerment". I en spesialpedagogisk kontekst, er det viktig å se sammenhengen mellom organisasjonsutvikling og kvaliteten i barnehagen.

Empowerment hos ansatte har sitt utspring i ledelseslitteratur om jobbutvidelse ("job enrichment") og autonomi i arbeidet ("job autonomy") (Groth 1999, Menon 2001). Menon (2001) skriver at det er mange populærvitenskapelige bøker og artikler om dette temaet, men lite seriøs og strengt vitenskapeligbasert forskning. Tross dette mener hun at den akademiske litteraturen som finnes kan deles inn i tre ulike

perspektiver: et strukturelt perspektiv, et motivasjons perspektiv og et lederperspektiv. Innenfor det strukturelle perspektivet henviser hun til for eksempel Kanter (1977) som skriver om viktigheten av desentralisering, flat struktur og økt deltakelse for ansatte. Stang (2003) knytter empowermentsbegrepet til det å være fagutøver og leder i ulike institusjoner i velferdsstaten. Hun oversetter empowerment med bemyndigelse og sier at:

”Fordi bemyndigelse oftest vil innebære både holdnings og atferdsendringer hos fagutøvere og andre autoriteter, kan det være et politisk potent, for ikke å si et politisk betent begrep” (Stang 2003: 158)

Denne tilnærmingen til empowerment fokuserer på makthaverne: arbeidsgiver eller ledelse, som må gi fra seg noe av makten til de som har mindre makt: de ansatte. I en spesialpedagogisk ramme kan dette handle om en støttepedagog i barnehage som bestyrker assistenter i barnehagen, fordi hun selv har lært å fokusere på det positive. Dette er som ringer i vann, bestyrking skjer både i individ og i systemene rundt individet.

Thomas og Velthouse (1990) representerer et motivasjons perspektiv i forhold til empowerment. Deres arbeider refereres og brukes også hyppig i psykologisk og spesialpedagogisk litteratur (Dunst, Trivette og Deal 1994, Finsrud 2003) når empowerment forsøkes forklart. Begrepene mening, kompetanse, innflytelse og valg er sentrale dimensjoner. Når dette ses i forhold til arbeidslivet blir fokuset da naturlig nok lagt på den ansatte, hun som er i denne prosessen eller denne tilstanden av å bli empowered (Menon 2001).

Når det gjelder det tredje perspektivet, lederperspektivet, fokuseres det også på å inspirere og engasjere de ansatte. For eksempel skriver Burke i Menon (2001) at ledere bestyrker de ansatte ved å tydelig vise en retning for arbeidet. Ikke en tilfeldig retning, men for eksempel en intellektuelt spennende ide for de ansatte som kan oppmuntre dem til å møte vanskelige utfordringer i jobbsammenheng.

Seriøs forskning tar med seg elementer fra alle disse perspektivene i forsøk på å gi et forståelig bilde av empowerment som fenomen. Et eksempel på dette er Dunst,

Trivette og Deal (1994) som tilhører den psykologiske tradisjonen (se kap.4.1), men som har laget en samlet framstilling av begrepet empowerment som anses som valid og helhetlig (Renblad 2003). Bakgrunnen for deres forskning er å utvikle støttende og bestyrkende systemer for utsatte familier. Dette ses som relevant også i forhold til dette masteroppgaveprosjektets aktuelle problemstilling da barnehagen vanligvis er en del av disse familienes hverdag. I det neste underkapitlet gjøres det en operasjonalisering av begrepet empowerment ut i fra en modell som er utviklet av Dunst, Trivette og LaPointe (1994).

4.4 Empowerment – operasjonalisering av begrepet

Dunst, Trivette og LaPointe (1994) har beskrevet empowerment gjennom seks ulike dimensjoner: *filosofi, paradigme, prosess, partnerskap, resultat ("performance") og selvoppfatning ("perception")*.

Filosofi og *paradigme* er nært sammenknyttet, og utgjør en viktig del av empowerment som ideologi. Ut i fra dette perspektivet kan man trekke tre grunnleggende prinsipper. For det første tenker man at alle mennesker har iboende muligheter, og også et potensiale for å ta disse mulighetene i bruk. Et annet prinsipp er at hvis mennesker ikke utfolder seg og vokser i dette potensialet, er det ikke fordi det er en mangel hos personen, men fordi det ligger hindringer i det sosiale systemet som stenger for at mennesker kan ta i bruk sitt iboende potensiale. Det tredje prinsippet handler om at mennesker lærer best om innflytelse i og over viktige situasjoner i eget liv, gjennom å gjøre erfaringer i naturlig kontekst. Empowerment-paradigme sees på som en støttende tilnærming, og kjennetegnes av å ha et positivt mestringsfokus og en proaktiv holdning. Dette står i kontrast til andre modeller som mer ensidig søker å hindre et negativt resultat, i stedet for å utforske muligheter og legge tilrette for vekst hos enkeltmennesker og i grupper.

Prosess-dimensjonen blir av mange fagfolk som er opptatt av empowerment-perspektivet ansett som en helt sentral dimensjon (Dunst, Trivette & La Pointe 1994).

Prosess innebærer ulike typer erfaringer og hendelser som legger tilrette for at mennesker kan bruke sine evner og sin kapasitet, og også lære nye ferdigheter. Begrepet "enable" på engelsk, som oversettes med -å sette i stand til, er sentralt i prosessdimensjonen. Dunst, m.fl. (1994) kaller dette "enabling opportunities" som kan oversettes med å legge tilrette for anledninger eller muligheter for bestyrking. Hos Conger og Kanungo (Dunst m.fl. 1994) omtales dette som "enabling conditions", støttende miljøer. Mecklem i Dunst, m.fl.(1994) beskriver dette som "enabling experiences", erfaring eller opplevelse som gir mennesker muligheter for å utnytte egne evner og ressurser, og tilegne seg ny kunnskap gjennom disse erfaringene. Man kan også beskrive denne prosessen som en type erfaringsbasert læring, som varierer både i forhold til person, tid og kontekst. Akkurat hva som virker bestyrkende på en person, en gruppe eller et system, vil ikke være det samme selv om situasjoner kan ligne på hverandre. Å bli empowered er en dynamisk opplevelse, nettopp fordi det skjer hos unike mennesker, til ulike tider, og i ulike kontekster.

"The content of the process is of infinite variety and (as) the process plays itself out among different people and settings..."
(Dunst, m.fl. 1994:16)

Empowerment som *partnerskap* refererer til samhandling som er fundert på mestringsopplevelser. Det handler om å legge forholdene til rette for å sette andre mennesker i stand til å hjelpe seg selv. Dette kan skje gjennom kommunikasjon og handling på et likeverdig plan. Denne kvaliteten kan være tilstede både i rådgivende samtaler for eksempel mellom barnehageansatte og brukere, og på et organisasjonsnivå, for eksempel mellom en utdanningsinstitusjon og praksisfelt (Andersen m.fl. 2000). Basis for denne type samhandling er en åpen kommunikasjon, gjensidig tillit, respekt og samarbeid. Det å gi autoritet og anerkjennelse til den andre partens opplevelser og ressurser har en sterk sammenheng med en positiv følelse av å ha kontroll over eget liv (Dunst m.fl. 1994).

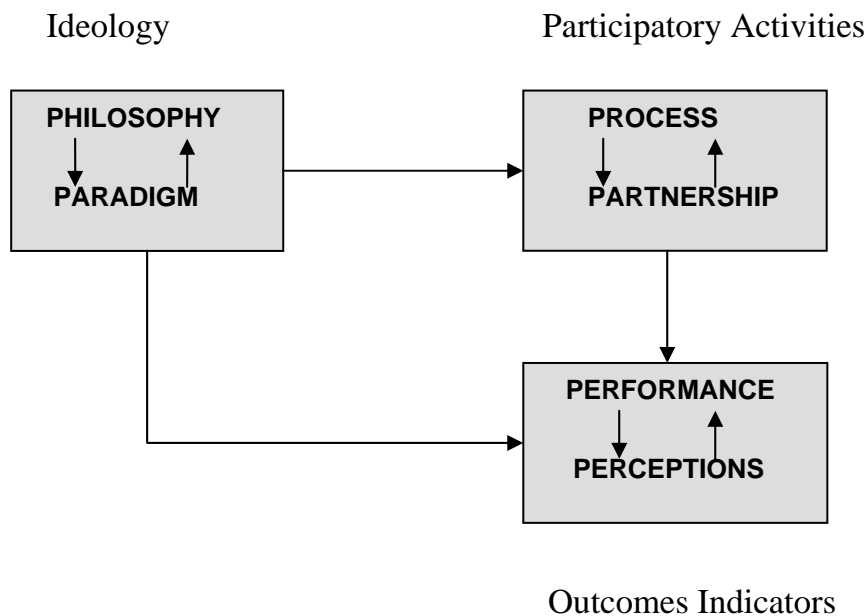
Utføring ("performance") og *selvoppfatning* ("perception") kan med et felles begrep klassifiseres som *resultat*. Her fokuseres det spesielt på kunnskap og ferdigheter som

er blitt bestyrket, og nye kunnskaper og ferdigheter som er lært ut i fra at det har blitt tilrettelagt for læring. Utføringsdimensjonen i empowerment blir av mange beskrevet gjennom begreper som mestring, personlige evner, atferd, kompetanse, kritisk vurdering, fleksibilitet, samhold og felles satsning (Thomas & Velthouse 1990). Rappaport (Dunst, Trivette & Deal 1994) mener at empowerment som resultat kan manifestere seg på utallige måter fra person til person, i ulike kontekster og over tid hos samme person. Det er vanskelig å beskrive denne dimensjonen. Dunst og kolleger gjennomførte en undersøkelse der de så på graden av uavhengighet i forhold til profesjonelle hjelpere. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at det var signifikant større grad av uavhengighet som et resultat av gjentatte mestringsopplevelser. I forhold til dimensjonen selvoppfatning bruker Rappaport (Dunst, Trivette & LaPointe 1994) begrepet "psykologisk empowerment" som en fellesbetegnelse på ulike egenskaper og holdninger som reflekterer en følelse av kontroll og innflytelse i forhold til egen atferd. Det kan være personlig kontroll, positive forventninger, "self-efficacy", selvtillit, personlig makt, indre motivasjon, politisk gjennomslagskraft eller kulturell bevissthet. Forskning viser at egenskapene som nevnes under dimensjonene selvoppfatning og utføring, altså resultater, er i stadig interaksjon med empowermentsprosessene (Bandura 2003).

På hvilken måte kan disse seks dimensjonene av empowerment ha en begrepsmessig sammenheng ? De to første dimensjonene, filosofi og paradigme, er nært sammenknyttet, og utgjør en viktig del av empowerment som ideologi. De har både direkte og indirekte innvirkning på de andre dimensjonene. Videre er prosess og partnerskapsdimensjonene begge deltakende aktiviteter. Disse to virker igjen inn på de to siste dimensjonene, utføring og selvoppfatning. Disse to dimensjonene henger også tett sammen, i denne oppgaven betegner vi disse som empowermentsresultater. Figuren nedenfor viser hvordan disse seks ulike dimensjonene kan være relatert. Mellom ideologi, deltakende aktiviteter og resultater forventes det at interaksjonen kan gå begge veier.

Figur II: Hovedrelasjonene mellom de ulike dimensjonene i empowerment.

(Dunst, Trivette & LaPointe 1994: 20)



4.5 Empowerment og kompetanseutvikling

Menon (2001) har forsket på empowerment spesifikt i forhold til ansatte, ledelse og organisasjoner. Artikkelen: *Employee Empowerment: An Integrative Psychological Approach*, som bygger på hennes doktoravhandling omhandler dette tema. I dette kapitlet legges det fram hovedpunkter fra denne artikkelen.

Menon tar utgangspunkt i at ansatte erfarer å ha makt og innflytelse over egen arbeidssituasjon som avgjørende for opplevelse av empowerment. Dette kan skje ved at ansatte for eksempel får delegert oppgaver og ansvar i arbeidet sitt ("empowering act"). Dette medfører en forandring, gjennom ulike medvirkende faktorer ("empowering process"). Disse faktorene kan være både ytre betingelser, og mekanismer som påvirker kognitive funksjoner hos de ansatte. Denne prosessen vil igjen lede til en indre tilstand som for eksempel selvtillit eller en følelse av kontroll i arbeidet sitt ("empowering state"). Et viktig prinsipp hos Menon er å se på

empowerment ut i fra den enkelte ansatte og hvordan ulike empowermentsstrategier fra ledelsen sin side påvirker den enkelte ansattes selvoppfatning. Fordelene ved empowerment realiseres bare hvis den enkelte ansatte faktisk opplever å bli bestyrket. Tiltak som ledelsen mener er empowermentstiltak, for eksempel å inkludere ansatte i viktige avgjørelser, blir ikke nødvendigvis opplevd som bestyrkende av de ansatte. Og også motsatt: en ansatt kan oppleve empowerment på arbeidssstedet uten at ledelsen har hatt dette som offisiell politikk. Med andre ord: akkurat *hva* som er empowerment for hver enkelt ansatt er individuelt. Det kan være faglige utfordringer, fleksitid, deltakelse i ulike råd og komiteer på arbeidssstedet eller tillitsvalgtarbeid. Interaksjonen mellom empowerment som prosess og som resultat vektlegges også hos Menon:

”...considering empowerment as a psychological state provides a mediating link between empowering acts and employee outcomes such as satisfaction, involvement, and organisational commitment...”
(Menon 2001: 158)

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet tar Menon utgangspunkt i ansattes erfaring av å ha makt til, ikke makt over, å kunne utføre en god jobb. Hennes forskning viser at en hovedkomponent i psykologisk empowerment er at den ansatte har internalisert de målsettingene som ligger til grunn for arbeidet. Denne internaliseringen gir den ansatte et driv i arbeidet fordi målsettingene er viktige og gir mening. I tillegg beskriver Menon to andre, mer tradisjonelle deler av psykologisk empowerment, nemlig opplevelsen av å ha kontroll (”perceived control”) og opplevelsen av kompetanse (”perceived competence”). I følgende underkapittel beskrives disse tre komponentene mer utdypende. Først opplevelse av kontroll, dernest opplevelse av kompetanse, og til slutt internaliserte mål.

Opplevelse av kontroll.

Menon kaller dette for ”perceived control”. På norsk kan det oversettes med opplevelse av kontroll, eller og med begreper som innflytelse eller medbestemmelse. I artikkelen vektlegges det at de ansatte har tilgang på informasjon og ressurser, og at de ikke er faglig ensomme. Andre empowermentsstrategier fra ledelsen sin side kan

være at ansatte får delegert ansvar, slik at de gis muligheter for å være autonome i utførelsen av eget arbeid. Ansatte som er bestyrket på denne måten føler seg trygge og sikre i arbeidet sitt. Ved å bli gitt romslighet og en viss frihet får de en følelse av å bli hørt, og en opplevelse av makt til å influere på arbeidsmiljøet sitt på en positiv måte.

Opplevelse av kompetanse

”Perceived competence”, slik det skrives om i Menon (2001) har fokus på en indre mental tilstand. Det kan ses paralleller til den sjette dimensjonen av empowerment: selvoppfatning (Dunst, Trivette og LaPointe 1994) (Kap. 4.4.). Både Menon og Dunst, m.fl. bruker Banduras (2003) forklaring av begrepet ”self-efficacy” for å beskrive hva de mener med henholdsvis opplevelse av kompetanse og selvoppfatning:

“beliefs in one’s capabilities to mobilise the motivation, cognitive resources, and courses of action needed to meet given situational demands”
(Menon 2001: 160)

Følelsen av å mestre (”self-efficacy”) påvirker de valg som ansatte foretar i jobbsammenheng. På en side prøver ansatte å unngå å komme i situasjoner som krever mer av dem enn de tror de mestrer. På den andre siden fører selvtillit og indre motivasjon til at de utvikler tro på at de på en suksessfull måte mestrer både enkle oppgaver og mer utfordrende oppgaver i arbeidet sitt. I Cappelens engelsk-norsk ordbok oversettes ”efficacy” med kraft eller virkningsfullhet og det peker på det proaktive aspektet i begrepet. Menon skriver ikke inngående om opplevelse av kompetanse, men sier at dette er underliggende i mesteparten av empowermentsforskningen.

Internaliserte mål

Denne tredje komponenten hos Menon (2001: 159) beskriver hun som: *“power as being energised toward achieving valued goals”*. På norsk kan dette oversettes med at ansatte er inspirert av målsettinger og har et driv i arbeidet. Uttrykket ”kraft søker retning” (Brask 2006) er beskrivende for deler av denne komponenten. Menon bruker

”kallet”, som kan ses innenfor religiøse sammenhenger, som eksempel på det engasjement som ansatte i arbeidslivet opplever hvis de internaliserer arbeidsstedets målsettinger og grunnleggende verdier. Dette kan innebære å jobbe med egne holdninger slik at de som ansatte kan stå for arbeidsstedets verdier og mål, og at de er klare til å handle på vegne av organisasjonen. Dette betegner hun som transformasjonsledelse. Det innebærer at ledelsen må ha visjonære målsettinger for arbeidet, som igjen virker inspirerende på de ansatte (Brudal 2006). Menon skriver at ved å ha en følelse av å bli drevet fram mot viktige og verdifulle mål er den ansatte i en tilstand av empowerment. En bestyrket ansatt er en person som kan si: ”Jeg har kontroll over arbeidet mitt, og den konteksten jeg arbeider i. Jeg har en personlig kompetanse for å gjøre arbeidet mitt. Jeg blir personlig inspirert av målene i organisasjonen.” Følelsen av å være betydningsfull, å være en del av et fellesskap, og å ha det hyggelig og gøy på jobb reflekterer de viktige faktorene som Menon peker på når hun skriver om internalisering av mål hos ansatte.

4.6 Annen teori– relatert til empowerment

Rappaports tre grunnleggende prinsipper i empowerment (Dunst, Trivette & LaPointe 1994) handler om individets iboende styrke, systemtenkning, og at endring skjer i naturlige omgivelser. I de følgende underkapitler redegjøres det for tilstøtende teori som kan ses i nær relasjon til empowermentsprinsippene og kompetanseutvikling.

4.6.1 LØFT- løsningsfokusert tilnærming

Steve de Shazer hevder at det er gjennom å finne og fokusere på den enkeltes suksess at man kan oppnå en endring (de Shazer 1988). Det fokuseres på unntakssituasjoner fra et problem, og på hva som er mulig i framtida, ikke på fortid og årsaksforklaringer. I Norge har Gro Johnsrud Langslet skrevet flere bøker om LØFT, Løsningsfokusert tilnærming. Hun benytter denne tilnærmingen blant annet i forhold til organisasjonsutvikling, inspirert av De Shazer og andre (Langslet 1999). Det

opereres med åtte trossetninger innenfor LØFT, og flere av disse har mye til felles med empowermentsprinsippene. For eksempel:

*”-Leter etter det man tror på. - Ser på endring som uunngåelig.
-Atferd som gis oppmerksomhet gjentar seg.
-Den saken gjelder vet best” (Lassen 2002: 39)*

Disse utsagnene betegner en holdning der det vektlegges at ansatte har iboende styrker, og evne til å mestre utfordringer i arbeidet sitt. Det ses i sammenheng med resultatdimensjonen av empowerment som omtales i kapittel 4.4. Langslet (1999) skriver at det er avgjørende i alle mellommenneskelige relasjoner å bli sett og hørt. Dette gjør at vi føler oss betydningsfulle, og det gir mening, motivasjon og læring.

4.6.2 Flyt-teori, og lærende organisasjoner

Betydningen av å satse på å utvikle kompetanse hos personalet i barnehager kan ses slik at mennesker opplever kjedsomhet i arbeidet hvis utfordringene ligger for lavt i forhold til deres ferdigheter. Men hvis utfordringene er klart høyere enn ferdighetene opplever mennesker uro eller angst. Området mellom kjedsomhet på den ene siden, og angst på den andre siden, kalles *flyt-sonen* (Csikszentmihalyi 2002). Innenfor dette området opplever mennesker optimal motivasjon, konsentrasjon og læring.

Csikszentmihalyi (2002) hevder at når læring skjer i denne sonen, dreier det seg om indre motivasjon hvor selve handlingen er så givende og motiverende at det ikke er behov for ytre belønning for å skape motivasjon. Csikszentmihalyi hevder at det også kreves ferdigheter (skills) og regler, samt at aktiviteten er målrettet.

”But by far the overwhelming proportion of optimal experiences are reported to occur within sequences of activities that are goal-directed and bounded by rules – activities that require the investment of psychic energy, and that could not be done without the appropriate skills.”
Csikszentmihalyi (2002:49)

Hva som bringer ansatte inn i flytsonen kan være individuelt fra person til person. Derfor redegjøres det videre i dette kapitlet om lærende organisasjoner da dette spesielt setter fokus på konteksten individet befinner seg i. Senge m.fl.(1994) sier at lærende organisasjoner er en gruppe mennesker som over tid arbeider for å skape det

som den virkelig vil skape. En lærende organisasjon kjennetegnes av at den kan hanskes med de utfordringer den har i dag, samtidig som den kan investere for å ha kapasitet til å takle morgendagen. Den grunnleggende tenkemåten er at personlig vekst og livslang læring er basis for virksomheten. Organisasjonskulturen i en lærende organisasjon legger tilrette for deling av informasjon, læring og nye muligheter for handling (Haugen 2002). Kjernen i lærende organisasjoner baserer seg på fem læringsdisipliner. Disse disiplinene er følgende: *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjoner*, *gruppelæring* og *systemtenking*.

Personlig mestring dreier seg om for den enkelte ansatte, å utvide sin personlige kapasitet slik at ønskede resultater oppnås. Dette danner en personlig visjon. Hvis denne er i samsvar med organisasjonens visjoner er det bra, for da vil individet noe ekstra med sin arbeidsplass (Senge 1999).

Mentale modeller betyr at de ansatte reflekterer over, klargjør og forbedrer indre bilder av verden, og at de ser hvordan disse påvirker handlinger og avgjørelser. Disse mentale modellene er forskjellige fra individ til individ, og utfordringen er å utnytte dette mangfoldet i en organisasjon (Senge 1999).

Felles visjoner handler om å bygge opp en forpliktende gruppetilhørighet gjennom å utvikle en felles visjon om fremtidige mål, og hvilke midler som trengs for å nå målet (Senge 1994).

Gruppelæring henviser til utvikling av ulike ferdigheter på den måten at resultatene i *gruppen* er bedre, enn hva de kunne vært som summen av de ansattes ferdigheter (Senge 1999). Hver enkelt ansatt i gruppen klarer ved dialog å tenke i fellesskap. Dette kan gi ny læring som ikke hadde vært mulig individuelt. Denne læringen forventes også å være hurtigere enn hver enkelt ansatt kunne oppnådd på egen hånd (Senge 1999).

Systemtenking eller helhetsforståelse er overordnet de andre disiplinene og binder disse sammen. Den er ment å gi økt forståelse for relasjonene ansatte imellom, og mellom ledelse og ansatte i en organisasjon (Senge 1994). I løpet av de siste tiår har det utviklet seg et økende press fra omgivelser inn mot også offentlige organisasjoner

og virksomheter (Haugen 2002). Dette fordrer kontinuerlige endringer innad i organisasjonen. Det er ikke nok lenger at ledelsen iverksetter tiltak basert på egen virkelighetsoppfatning. Det må skje en kontinuerlig utveksling av verdier, visjoner og mål i organisasjonen, med andre ord, en læringsprosess.

4.6.3 "Reflective practioner"

I dette kapitlet redegjøres det for viktigheten av et praksisnært utgangspunkt, og for hvordan refleksjon i praksis og over praksis er avgjørende for kompetanseutvikling hos ansatte.

"...ellers bliver det umuligt at udvikle og synliggjøre denne form for viden, så den kan danne udgangspunkt for den nødvendige diskussion af de sociale og sundhedsfaglige problemer og modeller i socialt og sundhedsfagligt arbejde..." (Andersen m.fl. 2000: 160)

Den praktisk baserte kunnskapen i barnehager er like viktig og verdifull som teori. Som ansatt i barnehage vil personalet ta i bruk ulike former for kompetanse (se kapittel 3.3). Derfor er det avgjørende hvilke verdier som legges til grunn for et ansvarlig arbeid i barnehagen. Hauge og Ausland (2003) mener at det er gjennom en *systematisk refleksjon* over hva vi gjør når vi prøver å få kontroll over endringsprosesser, at bemyndigelse (empowerment) av ansatte kan oppnås. Det er ansatte som selv må ta stilling til hva som er ansvarlig å gjøre. Det er ofte mye fornuft og mange rasjonelle tanker i det ansatte naturlig gjør når de forholder seg til endring som en grunnleggende livsbetingelse. De vurderer, innhenter erfaring, utforsker muligheter, og forsøker å påvirke omgivelsene i den retning de mener er den beste. Alle disse aktivitetene vil være forbundet med hverandre og konteksten. Mange mener at endringstakten i samfunnet har økt sterkt over de siste tiår. Kravene til enkeltindivider om både å bli mer kreative hver for seg, og mer fleksible og samarbeidsdyktige, er skjerpet. Hauge og Ausland (2003) mener på tross av dette at ansatte har et handlingsrom overfor endringer, og dette rommet bør de gjøre seg kjent med. Dette kan gjøres gjennom å systematisk reflektere over og diskutere hva som er mer eller mindre verdifullt, med andre ord å skaffe seg en oversikt, og ut i fra denne oversikten foreta valg.

I et empowermentsperspektiv er det avgjørende at de ansatte reflekterer over sin egen praksis for å øke forståelsen slik at læringsprosessen hele tiden kan foregå på et kvalitativt høyere nivå (Andersen m.fl. 2000). I denne form for kompetanseutviklingen må det taes i bruk både egne evner og egen personlighet.

Schön refereres av Tennøe (2005) i forbindelse med å bruke refleksjonsgrupper for å bearbeide og utvikle ny kunnskap innenfor sykepleiefaget. Det kan trekkes mange paralleller mellom en sykehusavdeling og en barnehageavdeling. Begge steder kreves det at de ansatte er tilstede for pasienten/barnet, det er brukerens behov som har førsteprioritet. Samtidig skal det jobbes nettopp med kompetanseutvikling. "*To reflect in action*" innebærer å ikke bare være kompetent, man å tørre å bruke egen personlighet og skjønn og tolke nye situasjoner ut i fra tidligere lignende situasjoner. Den ansatte står selv ansvarlig for sine handlinger, og integrerer både fagmetodikk, intuisjon og erfaringer i forhold til nye oppgaver i arbeidet (Schön 1991). "*To reflect on action*" fordrer at ansatte gis muligheter for å trekke seg tilbake fra hverdagen på avdelingen i barnehagen, og reflektere over hva de gjør, og hvorfor, sammen med andre ansatte. Dette kan skje for eksempel ved å delta i en refleksjonsgruppe som samles fast for å utvikle personlig og faglig kompetanse

Avslutningsvis i dette teorikapitlet redegjøres det for hvordan en innovasjon kan ses på som en empowermentsmetode.

4.7 Innovasjon som empowermentsmetode

I dette teorikapitlet om innovasjon er det viktig å legge merke til at betegnelsen *bruker* sikter både til primærbrukere (barn og foreldre) eller til internbrukere (ansatte) i barnehagen.

Skogen og Holmberg (2002) definerer *innovasjon* til å være en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis. Innovasjonsbegrepet kan sidestilles med begrepene reform, utviklings-, fornyings-, forsøks- eller endringsarbeid (Skogen & Sørli 1992, Skogen 2004) Bruken av begrepet innovasjon kan forsvares med hensyn til at det er

den mest benyttede termen internasjonalt (Skogen 2004). Det er også brukt mye i den spesialpedagogiske faglitteraturen.

Nøkkelordene i definisjonen er *endring og forbedring*. Endringer kan berøre alle nivåer i en organisasjon og de kan forekomme tilfeldig eller usystematisk. Når det snakkes om innovasjon forutsetter man at endringsprosessen innbærer stor grad av bevissthet. Dette kan og ses i sammenheng med systematisk refleksjon som det skrives om i kap. 4.6.3. Man skal tenke over og vurdere hva man vil endre, hvorfor man skal gjøre endringene og hvordan man skal få det til. Dette kan samlet betegnes med ordet planlegging (Skogen 2004).

Definisjonen sier at de planlagte endringene skal ha til hensikt å forbedre praksis. For å kunne vite om det har skjedd en forbedring, ikke bare endring, må man kunne vurdere dette i forhold til noe. Man trenger en referanseramme som definerer målsettingen og brukergruppen. Endringer for eksempel i måten arbeidsoppgavene fordeles i en barnehage kan oppleves som forbedring for noen av ansatte, men for andre kan de representere en forverring. Da blir det viktig å vurdere om disse planlagte endringene representerer en forbedring for *primærbrukere* – barn og foreldre.

Praksisen i en barnehagesammenheng kan med første øyeblikk anses å være hverdagen som gjelder primærbrukere. I innovasjonssammenheng er det hensiktsmessig å se praksisbegrepet i en videre forstand. Skogen (2004) og Holmberg og Skogen (2002) skriver om *praktisk handling* og sier at dette representerer et kritisk ledd i en forandringsprosess. Praksisen kan da anses å inkludere de praktiske handlingene som skal forbedres på forskjellige nivåer.

Eierforhold dreier seg om å tro at den innovasjonen man er delaktig i skal føre til forbedret praksis (Skogen 2004). Eierforhold anses å være en av de viktigste forutsetningene for at innovasjonen kan lykkes. Å være med i de beslutningsprosessene som en innovasjonsprosess innebærer, anses å være den beste

forutsetningen for å utvikle et eierforhold. Innovatøren bør kjenne til hvordan dette kan gjøres i praksis. Å sørge for deltakelse og medbestemmelse blir avgjørende.

Toleranse for turbulens: Mennesker har forskjellige verdier og oppfatninger. Det som for en oppfattes som forbedring kan for en annen bety forverring. Innovatøren må være mentalt forberedt på å møte motstand.

Evaluerings: Evaluering av innovasjonen kan gjøres underveis eller i slutten av prosessen. Når det gjelder evaluering underveis kan dette kalles *formativ* evaluering. Den er ofte knyttet til prosessevaluering, hvor fokuset er å finne ut hvordan de aktivitetene som er igangsatt fungerer, og eventuelt revidere eller justere programmet eller aktivitetene (Borg, Gall & Gall 1996). Skogen snakker i denne sammenheng om evalueringens funksjon som *endringsstøtte* (Skogen 2004). Formativ evalueringen har en viktig funksjon for å opprettholde eierforholdet gjennom prosessen. Formativ evaluering legger mest vekt på hva som skjer underveis og har ofte kvalitativ karakter. Sluttevalueringen kan kalles *summativ* evaluering. Hensikten er å bedømme den samlede effekten av innovasjonen. Det kan benyttes kvantitative metoder. Dette kan også gi viktig kunnskap til brukerne eller lederne i forhold til fremtidige prosjekter eller satsinger for eksempel i forhold til ulike metoder.

Skogen (2004) fremhever at det må tenkes gjennom *hva, hvorfor og hvordan* man evaluerer. Man trenger en referanseramme som man kan se resultatene mot. Dette kan være målsettingen eller et delmål. Skriftliggjøringen av evalueringen er også vesentlig. Selve skriveprosessen hjelper til å reflektere, gjenta og huske bedre. Skriftliggjøringen kan også gjøre det lettere å dele erfaringer med andre.

Skogen og Sørli (1992) sier at det er to forhold som det er viktig at spesialpedagoger har kjennskap til når det dreier seg om innovasjon. Det første er teorier om *barrierer og motstand* mot endringer og det andre er teorier når det gjelder endringer av praksis som danner grunnlaget for utvikling av *innovasjonsstrategier*.

Barrierer og motstand dreier seg om forsvars- og selvbevaringsmekanismene hos individer eller systemer i forbindelse med endringer. Tidligere erfaringer, hvor tett

endringene har skjedd og hvor mye de bryter med vante mønstre, påvirker disse mekanismene. Den kanskje mest kjente teorien om motstand og barrierer er Per Dalins (1978 og 1994) barrieremodell. Hans bidrag er viktig i forhold til det at han fremhever de organisatoriske faktorerens rolle når det gjelder barrierer. Barrierene deles i fire kategorier; verdibarrierer, maktbarrierer, praktiske barrierer og psykologiske barrierer. Det er viktig å ha kjennskap til disse for å kunne forstå sine egne holdninger, følelser og reaksjoner i forhold til endringer som blir initiert fra andre. Det er også viktig å kunne forstå andres reaksjoner, for å kunne møte denne motstanden på en konstruktiv måte, og for å kunne imøtekomme den med praktiske tiltak (Skogen & Holmberg 2002).

Med *innovasjonsstrategier* mener man de ”systematiske framgangsmåter en benytter for å gjennomføre innovasjoner” (Skogen 2004: 51). Det er vanlig å dele de i tre hovedtilnærminger: R-D-D- strategien, P-S - strategien og S-I – strategien. I tillegg brukes det i spesialpedagogiske sammenhenger en utvidet P-S- strategi.

R-D-D- strategien (”Research-Development-Diffusion”/Forskning-utvikling-spredning) har røtter i teoritradisjonen ”the technology push”. Denne strategien er mye brukt i forbindelse med teknologiske nyvinninger. Strategien baserer seg på tenking at man skal ha kunnskap og kjennskap som er systematisk ervervet gjennom forskning. Denne kunnskapen utvikles og spres (Skogen & Holmberg 2002). Fra denne oppgavens perspektiv er det verd å merke seg at denne strategien ser brukeren som passiv og rasjonell. På områder hvor brukerne også er noe annet enn rasjonelle, slik det ofte kan være i barnehagen både når det gjelder barn, foreldre eller andre ansatte, kan R-D-D strategien vise seg å være for enkel og begrenset.

P-S - strategien (”Problem Solving”) blir på norsk oversatt til problemløsningsstrategi. Den har røtter i teoritradisjonen ”the demand push”, som henviser til et behov hos brukerne som setter i gang innovasjonen. Brukerne er med i innovasjonsprosessen fra starten. Denne strategien skildres med en sirkel hvor det er fem faser: 1. *Følt behov*, 2. *problemdiagnose*, 3. *ideer, erfaringer og informasjon*, 4. *løsningsforslag* og 5. *anvendelse*. Behovet er ofte uspesifisert og lite konkret og

trenger derfor å konkretiseres. Dette kan gjøres i problemdiagnostiseringsfasen. Etter det samles ideene, erfaringene og informasjonen som trengs for å kunne komme videre i prosessen. Neste fase blir å bestemme hvilket løsningsforslag det satses på og deretter i den femte fasen anvende dette. Strategien er sirkulær og dette tar hensyn til at løsningsforslaget som prøves i virkeligheten kan trenge justeringer. Man føler et nytt behov, som defineres og avgrenses og så videre. Med sitt utgangspunkt i brukernes behov bygger denne strategien på en annen tenking enn R-D-D strategien. Et positivt menneskesyn med hensyn til at menneskene ikke er passive, men tenkende og handlende ligger til grunn for strategien. Den *utvidede P-S -strategien* betyr at sirkelen suppleres med en ekstern (prosess)konsulent. Konsulenten skal bidra brukerne spesielt i forhold til konkretisering og begrensnings av behov i fase to og tre, samt i defineringen av løsningsforslag i fase fire (Skogen & Holmberg 2002).

S-I – strategien (“Social Interaction”) har sine røtter i “the marketplace of ideas”. Den er en strategi først og fremst for å spredning av innovasjoner. Den baserer seg på antagelsen at alle tilhører ett eller flere sosiale nettverk. Fra et innovasjonsperspektiv blir det viktig å kunne identifisere personene som har innvirkning på andre og som kan medvirke spredning av innovasjonen. Strategien bygger også på troen om at gruppetilhørighet er en viktig del av menneskelig atferd. Gruppeidentifikasjon kan dermed lette spredningen av innovative ideer.

5. Metode

Metode kan ses som fremgangsmåter som er hensiktsmessige for å samle inn, bearbeide, tolke og analysere data eller kunnskap, og for å besvare de spørsmål man stiller (Befring 2002, Kleven 2002). I dette metodekapitlet skal vi først fremstille våre hoved- og underproblemstillinger. Deretter redegjør vi for vår vitenskapsfilosofiske forankring, og drøfter forhold rundt forforståelse og tolkning. Videre tar vi opp vurderinger som har påvirket til valg av design og metode. Redegjørelse for utvalget har vi plassert i eget avsnitt. Den inneholder viktig informasjon om forfatterne av innovasjonsrapportene. I avsnittet om analyse av rapportene beskrives selve forskningsprosessen. I underkapittel 5.6 og 5.7 følger drøfting av validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Til slutt skal overveies etiske hensyn.

I denne masteroppgaven er hovedproblemstillingen følgende: *Hvordan empowerment som prinsipp og metode fremkommer i et systematisk kompetanseutviklingsprogram i barnehagekontekst?* For å utdype og fokusere hovedproblemstillingen ytterligere er det valgt tre underproblemstillinger som er følgende:

1. *Hvordan tilrettelegger organisasjonen for empowerment hos ansatte?*
2. *Hvordan kommer empowerment fram i de ansattes innovasjonsprosesser?*
3. *Hvilke resultater av empowerment refereres det til i rapportene?*

Den vitenskapelige metoden som anvendes for å kunne svare på hovedproblemstillingen og underproblemstillingene er en kvalitativ kildestudie. Utgangspunktet er de ansattes egne beskrivelser av sine opplevelser slik disse fremkommer i ti innovasjonsrapporter.

5.1 Vitenskapsfilosofiske betraktninger

I dette avsnittet redegjøres det for hvordan hermeneutikken har påvirket vår forskning. I tilknytning til dette, drøftes forhold rundt forforståelse og tolkning. Det tas også med noen betraktninger i forhold til fenomenologiens bidrag for oppgaven.

5.1.1 Hermeneutikkens hovedtema

For denne oppgaven representerer hermeneutikk både en filosofisk forankring, men også en metodisk tilnærming. Ordet hermeneutikk er avledet av det greske ordet *"hermeneus"* som betyr tolk eller fortolker (Kleven 2002). Hermeneutikk oppfattes som læren om forståelse og tolkning. Hermeneutikkens hovedtema presenteres hos Alvesson og Sköldbberg (1994:115) som følgende

"meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten."

Det fremheves at man kan ikke forstå en del uten å forstå helheten og heller ikke helheten uten å forstå delene. Dette danner en sirkel eller spiral, den såkalte hermeneutiske sirkelen eller spiralen.

Teksttolkning foregår da ved en vekselvirkning mellom del og helhet. I denne oppgaven betyr dette at forfatterens – de ansattes utsagn - kan forstås ved å se de i forhold til den konteksten som utsagnene befinner seg i. Samtidig danner disse delene, utsagnene, selve konteksten. Helheten i fenomenet empowerment i kompetanseutvikling innenfor barnehagekontekst, kan ikke forstås uten å få frem delene. Vekselvirkningen mellom deler og helheten danner en spiral og ved hver ny omgang er det mulighet for økt forståelse hos tolkeren.

5.1.2 Forståelse og forforståelse

Når man skal tolke meningsformidlende materiale som andre har produsert, og vurdere hvordan egne tanker, erfaringer og oppfatninger eventuelt kan påvirke i denne tolkningsprosessen, snakker man om forforståelse (Kleven 2002). Forforståelse er nært knyttet til forståelse. Forståelse dreier seg om bevissthetstilstander i oss, og

den kan ytre seg i at vi begriper hva noe er eller hva meningen med noe er. Dette kan være det meningsformidlende materiale slik det fremstår i innovasjonsrapportene som vi har analysert (Wormnæs 2005).

Forforståelse kan anses som en forståelsesberedskap. På bakgrunn av forforståelsen framstår forståelsen (Wormnæs 2005). Det brukes to ulike begreper: *førforståelse* (Tangen 1998) og *forforståelse* (Kleven 2002, Wormnæs 2005). Slik vi ser det, er disse noe overlappende i praktisk bruk, men Wormnæs (2005) vil fremheve at forforståelsen ikke er bundet til tiden (før). Å forstå er ikke en lineær prosess, men en vekselvirkning mellom det som er i forståelsens fokus og det som med-gis rundt dette fokuset. Wormnæs skiller ikke mellom forståelsen og for- forståelsen men sier heller at: *"Forståelse er en syntese av for- forståelse, det gitte og det med – gitte"* (Wormnæs 2005: 2).

Synet på forforståelsen varierer innen ulike hermeneutiske tradisjoner. Alle er enige i at forforståelsen finns, men det er uenighet om den er produktiv eller om den til en viss grad hindrer forståelse (Kleven 2002). Ved at vi har like erfaringer - er nær informantene - kan vi forstå informantenes språk og uttrykk muligens bedre enn uten denne nærheten. Men vi kan samtidig være "for nært" slik at vi overidentifiserer oss med informantene (Kalleberg 1996). Hvis vi har "stor nok distanse" kan vi klare å være mer reflekterte og ikke:

"too enmeshed in the flow of [our] own activity and feeling to grasp what this flow is all about" (Fay 1996: 21)

En av de store utfordringene blir å kunne veksle mellom distanse og nærhet. Samtidig blir det avgjørende for oss som forskere å være bevisst vår egen forforståelse for å kunne sikre tolkningens gyldighet og troverdighet.

5.1.3 Fenomenologiens bidrag til oppgaven

Da det er ansattes innovasjonsrapporter som er vårt kildemateriale, så blir det også de ansattes opplevelser, erfaringer, tanker og refleksjoner rundt innovasjonene som vi studerer. Fenomenologien tar utgangspunkt i slike subjektive opplevelser (Alvesson & Sköldberg 1994). Som forsker ønsker man ved en fenomenologisk tilnærming å

studere verden slik mennesket opplever den fra det enkelte menneskets perspektiv. Det kan være at dette ikke stemmer med fakta, men det er det unike individets opplevelse man er ute etter å få tak i. Tradisjonelt i fenomenologi gjøres dette gjennom *reduksjon* (Alvesson & Sköldbberg 1994). Man ser bort ifra opplevelsens eventuelle samsvar med virkeligheten. Et annet eksempel er at man går bort fra et enkelt fenomen og prøver gjennom varians å forstå fenomenet og dets vesen. Man kan også gå videre og studere hvordan fenomenet og dets vesen konstrueres. I vårt tilfelle bidrar fenomenologien ved at vi i en tidlig fase i analyseprosessen velger å gå bort fra empowermentsteori. Vi ser i stedet på hva forfatterne egentlig skriver om, uavhengig av om dette nødvendigvis har noe med empowerment å gjøre (Se kap.5.5 *Utvikling av fortolkende forståelse*).

5.2 Hermeneutikk som veiviser i tolkningsarbeid

Her skal det redegjøres for hvordan hermeneutisk tenkning som en veiviser i metodesammenheng har inspirert oss.

Vi fortolker foreliggende kilder, innovasjonsrapporter. Disse er allerede tolkning av den sosiale virkeligheten som informantene har opplevd. Dette kalles dobbelthermeneutikk (Kalleberg 1996).

I samfunnsfag blir tolkning en vekselvirkning mellom praksisfeltet og forskningen. Begreper og innsikter kan flyte i begge retninger. Fra forskning til samfunnet og fra samfunnet til forskning. Dette gjelder spesielt i vårt tilfelle hvor partnerskap mellom praksisfeltet og forskningen er grunnlag for hele prosjektet. Dette kan bidra til en gjensidig nytte. I slike dialoger kan man også stå ovenfor overidentifiserings- og underidentifiseringsproblematikk.

Alt materiale som vi hadde tilgjengelig er tekst. For å kunne bruke kildene til vår forskning måtte teksten i rapportene tolkes. Det var ikke mulig å gå inn i en naturlig dialog med forfatteren slik vi kunne ha gjort i et intervju. Gadamer i Alvesson og Sköldbberg (1994) sier likevel at man skal gå i møte med teksten. I dette møte skal vi inkludere oss selv og vår egen kontekst. Av dette følger det at vår forforståelse kan

være et viktig bidrag i forhold til tolkningen, istedenfor at den anses som en forstyrrende faktor. I praksis har tolkningsarbeidet vært en stadig veksling mellom deler og helheten. Gjennom denne vekselvirkningen har vi kunnet se nye forbindelser, eller den har fått oss til å reflektere. Dermed har vi ved hver ny omgang fått en økende forståelse og samtidig søkt etter hvordan vi teoretisk kan forklare det som vi finner. Ved hver omgang blir vår forforståelse dermed forandret og fornyet - i hvert fall hvis vi har vært åpne for inntrykk.

For vår del har teksttolkning foregått ved at vi har sett både etter detaljer og enkelt individers utsagn. Samtidig har vi sett disse i forhold til den konteksten de befinner seg i. Selve konteksten er først og fremst innovasjonsrapportene. Vi har sett på hvor i rapportene de ulike tekstavsnittene ligger eller hvor mye forfatterne skriver om de ulike temaene.

Samtidig som teksten er bokstaver, ord og setninger er den og et uttrykk for forfatternes oppfatninger, meninger eller erfaringer. Disse har også en kontekst. Noen ganger er denne konteksten lett å få tak i gjennom å lese linjer, avsnittet eller kapitlet rundt utsagnet. Andre ganger har det krevd at man må lese hele rapporten. Denne konteksten har kanskje ikke vært så viktig å få frem for forfatterne, men for oss som tolker tekstene, og som har som formål å kunne svare på problemstillingene, kan den være avgjørende. Dermed må vi trekke inn vår egen forforståelse, som er preget av vår kontekst, for å kunne se etter konteksten forfatterne befinner seg i.

I forhold til å se tekstens *innhold* har vi vært spesielt opptatt av nøkkelord som kan forbindes med empowerment. Likevel har det ofte vært nødvendig å se enkeltordene i forhold til en større kontekst, for å få tak i om dette er empowerment eller ikke. I og med at vi har hatt en spesiell interesse av å få tak i empowermentsprosessene har vi vært nødt til å gruppere innholdet i forhold til mer overordnede kategorier - *empowermentprosesser* og *empowermentsresultater* - og se disse hele tiden i forhold til hverandre.

5.3 Valg av metode og forskningsdesign

5.3.1 Vurderinger i forhold til valg av metode

Holter og Kalleberg (1996) sier at det er problemstillingen som er avgjørende for valg av metode. I vårt tilfelle er det også andre faktorer som har medvirket til vårt valg om å bruke kildestudie som metode. Denne oppgaven er et bidrag i et forskende partnerskap mellom Barne- og ungdomsavdelingen og Institutt for spesialpedagogikk. På en informasjonsdag for masterstudenter ved ISP våren 2005 ble det gitt tilbud om å analysere innovasjonsrapporter, disse var en del av et kompetanseutviklingsprogram hos ansatte blant annet i barnehage. Dette tilbudet inkluderte en forventning om at innovasjonsrapportene skulle analyseres nærmere enten i forhold til resiliens, empowerment eller løsningsfokusert teori. Vi sto fritt til å velge vårt fokus og vi valgte å analysere disse innovasjonsrapportene opp mot empowerment som prinsipp og metode. Det ble ikke gitt direkte føringer i forhold til metodevalg, men det forelå allerede skriftlige innovasjonsrapporter som et potensielt datagrunnlag (Vedlegg 3). Sett i forhold til den tiden som vi hadde til rådighet for å gjennomføre dette masteroppgaveprosjektet, så vi det som hensiktsmessig å bruke kildestudie som metode.

Andre metoder som for eksempel observasjon eller intervju kunne muligens gitt informasjon om forhold som kan være vanskelig å uttrykke skriftlig for informantene. Dette kan dreie seg om engasjement og inspirasjon i arbeidet eller hvordan bestyrkingen av ansatte kommer til uttrykk i de praktiske handlingene med andre ansatte, barn og foreldre. Begrepet taus kunnskap skildrer godt slike forhold. Polanyi (1967:4) sier at *"we can know more than we can tell"*. Å velge kildestudie som metode kan likevel forsvares da forfatterne nettopp gjennom en skriveprosess reflekterer, og kan utvikle denne tause kunnskapen til en form for kunnskap som kan deles med andre.

Vi anser at denne masteroppgaven har noen elementer fra evaluerings- og oppdragsforskning. Oppgaven er knyttet til kompetanseutviklingsprogrammet. For

forfatternes del er dette avsluttet. Oppgaven er også et bidrag i et forskende partnerskap mellom Barne- og ungdomsavdelingen og Institutt for spesialpedagogikk. Vi har tatt i mot en type oppdrag for å undersøke innovasjonsrapportene knyttet til prosjektet: *Forebygging av problematferd, sikring av inkludering gjennom "empowering" av ansatte i Sagene Barne- og ungdomsavdeling*. Evalueringsforskning dreier seg om systematisk og analytisk arbeid som har som mål å bedømme verdien i forhold til fastsatte kriterier (Borg, Gall og Gall 1996). Hvis man vil se på vår masteroppgave fra et slikt perspektiv blir "kriteriet" å se om, og hvordan, empowerment som prinsipp og metode uttrykkes i rapportene.

5.3.2 Valg av design

Med design forstår vi forskningsopplegg (Befring 2002). Et forskningsopplegg kan være eksplorerende, eller av mer beskrivende karakter. I vårt masteroppgaveprosjekt, som er en kildestudie, har vi hovedsakelig benyttet oss av beskrivende forskning ved at vi har valgt et sammensatt (embedded) singlecase som design (Yin 1993 og 2003). Dette betyr at vi ser på de 10 innovasjonsrapportene vi har analysert som et enkelt case, og at data fra alle rapportene ses på som en helhet. Samtidig har vi som en del av forskningsopplegget foretatt intervju av Ann-Cathrin Faldet som jobbet som prosjektleder for organisasjonsutviklingsprosjektet i Barne- og ungdomsavdelingen i bydel Sagene. Vi har også fått informasjon fra ansatte ved ISP angående prosjektet. I tillegg har vi lest saksdokumenter fra bydelsutvalget, rapport fra organisasjonsutviklingsprosjektet, og vitenskapelige arbeider som er skrevet i forbindelse med prosjektet i bydelen. Intervju og lesing av bakgrunnsmateriale kan ses på som en mer eksplorerende del av masteroppgaveprosjektet.

5.4 Utvalg

Ved oppstart på masteroppgaveprosjektet hadde vi tilgang til 23 skrevne innovasjonsrapporter fra studenter ved Sagene Barne- og ungdomsavdeling som

hadde deltatt på studiet i systemrettet rådgivning og innovasjon. Vi har brukt et kriteriebasert utvalg (Dalen 2004). Ut i fra problemstillingen var empowerment i kompetanseutvikling hos ansatte i barnehagekontekst vårt interesseområde. Vi valgte derfor ut de rapportene som vi mente var *relatert til barnehager*. Dette utvalget ble foretatt ved å lese tittel og sammendrag på rapportene. Utvalget ble også diskutert med fagansvarlige personer fra ISP som hadde vært veiledere på dette studiet. Dette resulterte i et endelig utvalg på 10 rapporter. Disse rapportene inkluderte organisasjonsutvikling, systemutvikling, foreldrestøtteprogrammer, og direkte støtte til barn (Lassen 2005). Vi satte ikke krav til at forfatterne av rapportene måtte være ansatt i barnehage. Men *tema* for den aktuelle innovasjonen som har blitt gjennomført skulle være relatert til kompetanseutvikling hos voksne i *barnehage*. Utvalget består av nesten utelukkende kvinner. Stilling, arbeidssted og antall forfattere av rapportene, er presentert under i tabellen.

Tabell I: Stilling til forfatterne

Stilling/yrke	Arbeidssted	Antall
Ledere	Barne- og ungdomsavdeling, barnehage, andre tilbud til brukere	13
Ansatte i barnehage	Barnehage	3
Ansatte i barnevern	Barnevern	3
Andre ansatte	Bydel, barne- og ungdomsavdeling,	2
		Sum 21

Noen av lederne representerer avdelingens øverste ledelse. Hovedtyngden av alle forfattere er i lederstillinger i barnehagene. Disse lederne er *styrere*, som er å anse som tradisjonelle barnehageledere, *fagledere*, som har en lederstilling uten økonomisk og administrativ ansvar og *enhetsledere*, som har ansvar for flere barnehager. Ansatte i barnehagene og i barnevernet jobber mer direkte med brukere: barn og foreldre. Det varierer mellom en og fire forfattere på hver

innovasjonsrapport. Forfatterne som har gjennomført innovasjonene flere i en gruppe eller parvis kan ha enten samme eller forskjellig arbeidssted.

5.5 Analyse av rapportene

I kvalitative analyser er målet en helhetlig forståelse av spesifikke forhold (Befring 2002). Temaet vårt om hvordan empowerment fremkommer gjennom kompetanseutvikling hos ansatte i barnehage, gav visse føringer for hvordan vi nærmet oss kildematerialet. Samtidig har vi brukt elementer fra Grounded Theory i vår analyse (Strauss & Gorbis 1996). Dette vil vi redegjøre fyldigere for i dette kapitlet. Befring (2002) skriver at det kan være formålstjenelig å gjøre en nivådeling når det gjelder forståelsesnivå i en kvalitativ analyse. Tangen (1998) har også brukt denne framstillingsmåten. Vi har, med utgangspunkt i det Befring (2002) og Tangen (1998) skriver, valgt først å skrive om utvikling av deskriptiv forståelse, så om utvikling av fortolkende forståelse, og som det høyeste nivået, om utvikling av teoretisk forståelse. Disse nivåene vil til en viss grad overlappe hverandre. Denne framstillingen ses og i sammenheng med kap. 5.6.4 der vi foretar en validitetsdrøfting omkring disse ulike nivåer av forståelse.

5.5.1 Utvikling av deskriptiv forståelse

I vår masteroppgave handler dette om en presis og korrekt behandling av det vi leste, det skriftlige datamaterialet vårt. Først forsikret vi oss om at vi hadde fått tilgang til de 10 riktige originalrapportene som utgjorde kildematerialet vårt. (se kap. 5.4 om utvalgskriterier), og så foretok vi en skanning av disse originalene. Vi tok også hver vår papirkopi av alle sidene i originalrapportene, og arkiverte alt materialet i hver vår perm. Etter å ha fått kildematerialet fra papir og ”inn i” datamaskinen foretok vi en konvertering til rene tekstfiler. Dette var nødvendig fordi vi skulle benytte dataprogrammet NUD*IST - N6. Dette programmet godtar kun rene tekstfiler. Tekstfilene ble så gjennomgått ved hjelp av Windows stavekontrollprogram, og vi foretok manuelle sammenligninger med de opprinnelige rapportene for å få all tekst

korrekt konvertert. Tittelsidene, innholdsfortegnelsene, referansene og alle vedlegg ble ikke skannet, men bare beholdt som papirkopi. All resterende tekst fra de 10 innovasjonsrapportene ble så importert til NUD*IST-N6.

*Hva er NUD*IST- N6 ?*

NUD*IST – N6 er et dataprogram for kvalitativ analyse. Dette kan brukes som et verktøy for å hjelpe forskeren til å systematisere og sammenligne informasjon i datamaterialet. I det følgende forklares noen sentrale begreper i forbindelse med bruk av NUD*IST – N6.

Dokument er den fundamentale datakilden, eller den enheten man går ut i fra i analysen. I vårt masteroppgaveprosjekt har vi 10 innovasjonsrapporter, og hver enkelt av disse ble importert som et dokument i NUD*IST – N6.

Noder er navnet man setter på et tekstsegment som man ønsker å analysere. En node kan altså dermed inneholde flere ulike tekstenheter som handler om samme tema. Vi kan se på en node som en ”boks” som det kodede tekstavsnittet plasseres i (Theie og Tangen 2003).

Koding er, som nevnt ovenfor, en arbeidsprosess der man bruker noder for å bryte teksten ned i mindre deler. En kodingsprosess kan ta utgangspunkt i teoriutviklede noder eller empiriutviklede noder. Theie og Tangen skriver at:

”De fleste prosjekter vil ha en kodingsprosess som har en kombinasjon av ”å finne sentrale tema fra teori” og ”å finne nye tema i datamaterialet” (Theie og Tangen 2003: 15)

Frie noder lages ved å kode teksten fortløpende. Dataprogrammet foretar ingen sortering av disse. De kan være en blanding av teoriutviklede noder (begrep og uttrykk) og mer empiriutviklede noder. De sistnevnte vil ha en mer spontan karakter for eksempel ut i fra uttrykk i teksten som brukes som navn på en node.

Nodetre er et hierarkisk oppbygd indekssystem der det er hovedkategorier, underkategorier, under-underkategorier osv. Dette kan lages med utgangspunkt i

teoretiske begreper, før kodingsprosessen starter, eller det kan lages ved hjelp av frie noder, etter kodingsprosessen.

En basisfunksjon i NUD*IST – N 6 er tekstsøk og nodesøk som dataprogrammet utfører på tvers av de ulike dokumentene. Programmet inneholder ulike alternativer for å sette sammen et søk. Dette er nyttige funksjoner både i koding av tekst og i kategorisering gjennom for eksempel å lage nodetre. Selv om man benytter en programvare er det forskeren som er det viktigste redskapet i forskningsprosessen (Theie og Tangen 2003). Dette innebærer at dataprogrammet ikke gir svar for eksempel på hvilke kategorier man skal ha, eller i hvilke kategorier teksten skal plasseres. Alt refleksjonsarbeidet må skje i forskerens hode. Programmet hjelper til med å styre all informasjon som skal behandles ved at man kan raskt flytte seg på kryss og tvers mellom ulike dokumenter, noder og kategoriene, og ikke minst for å ”huske” alt.

5.5.2 Utvikling av fortolkende forståelse

I begynnelsen av forskningsprosessen leste vi noen av rapportene for å danne oss et inntrykk av erfaringer, opplevelser og meninger som forfatterne av innovasjonsrapportene gav uttrykk for. I denne fasen gjorde vi ingen skriftlige notater angående hva vi leste. Vårt første steg, for systematisk å tilnærme oss kildematerialet, var at vi leste en rapport hver og skrev memos (fortløpende notater om hendelser, tanker og refleksjoner) fra denne. Deretter laget vi et skjema som vi kalte for: ”Mal for førstegangslesing av rapporter” (Vedlegg 4). På dette noterte vi stikkord ut i fra temaene: referanser, teori (modeller), begrepet empowerment og hvordan selve innovasjonen var gjennomført. På denne måten leste vi begge to alle ti rapportene, og fylte ut hvert vårt skjema for hver rapport. I tillegg skrev vi memos angående våre første inntrykk av rapportene og hvordan vi skulle jobbe videre i forskningsprosessen.

I den første kodingen i NUD*IST – N6 delte vi rapportene tilfeldig mellom oss, slik at vi jobbet med fem rapporter hver. Selv om vi hadde en teoretisk referanseramme

som utgangspunkt, valgte vi i første omgang å gjøre en åpen koding i NUD*IST – N6 av rapportene (se kap. 5.5.1). Her brukte vi elementer fra Grounded Theory ved at vi lette etter ”experience near” uttalelser i materialet, og søkte etter forfatternes meninger og opplevelser (Dalen 2004). Vi finleste rapportene, og kodet dem ut i fra frie noder i NUD*IST – N6 (se kap. 5.5.1). Denne prosessen fortsatte vi med til vi oppnådde en metning i datamaterialet (Dalen 2004). Etter denne kodingsprosessen som strakk seg over ca. 2 uker, møttes vi og laget en samlet oversikt over alle frie nodene. Vi hadde da tilsammen 128 frie noder. Noen av disse var overlappende (Vedlegg 5).

Det neste steget i analyseprosessen var at vi satte oss sammen for å søke å utvikle kategorier som kunne hjelpe oss til å forstå mer om empowement, barnehage og kompetanseutvikling hos ansatte. I denne fasen jobbet vi begge to med alle ti rapportene. Denne fortolkende prosessen resulterte i ni (først 21) sentrale hovedkategorier, med ulikt antall underkategorier under hver hovedkategori. Denne kategoriseringen gjorde vi først med blyant på flere store ark, og overførte den deretter til NUD*IST – N6 i et nodetre (se kap. 5.5.1). Vi foretok så en prøvekoding på en rapport for å se om nodetreet kunne tappe materialet for den informasjonen som vi søkte. Etter prøvekodingen ble det foretatt noen justeringer med hensyn til antall hovedkategorier. Vi foretok så koding på alle ti rapportene ut i fra fem hovedkategorier. Disse fem var: empowermentsprosesser, resultater av empowement, aktører, samarbeidsformer i barnehage og empowermentsprinsipper.

5.5.3 Utvikling av teoretisk forståelse

Som et tredje steg i analyseprosessen forsøkte vi å utvikle felles begreper, og se på tolkningene/kategoriene i kildematerialet i en teoretisk og faglig sammenheng (Befring 2002). En måte å gjøre dette på var å belyse underproblemstillingene våre. Disse er som følger:

1. *Hvordan tilrettelegger organisasjonen for empowerment hos ansatte?*
2. *Hvordan kommer empowerment fram i de ansattes innovasjonsprosesser?*
3. *Hvilke resultater av empowerment refereres det til i rapportene?*

Ved å benytte en av funksjonene innenfor nodesøking i NUD*IST – N6 som trakk ut all tekst som deles av to noder ("over-lap") søkte vi å finne ut mer om eventuelle interaksjoner mellom empowerment som resultat og som prosess, og vi forsøkte spesielt å vurdere dette i forhold til de ulike aktørene som innovasjonene i barnehagene omfattet.

For ytterligere å belyse disse underproblemstillingene vurderte vi det som nødvendig å foreta en aksial koding avslutningsvis. Dalen (2004) beskriver aksialkoding som en form for atferdsbeskrivelser. Aksial koding beskriver forhold rundt, i og etter den/de handlinger som beskrives i materialet. Vi foretok denne kodingen med bakgrunn i at spesielt empowermentsprosesser er vanskelige å gjøre konkrete funn på. Disse ses ofte nettopp i vekselvirkningen mellom ulike elementer i en innovasjonsprosess. Dette gjorde vi delvis manuelt da det var nødvendig å få med helheten.

I disse underkapitlene har vi beskrevet hvordan analysen av rapportene har blitt gjennomført på de ulike nivåene. I følgende avsnitt 5.6 skal vi drøfte hvordan vi har prøvd å sikre at forskningsprosessen vår er troverdighet, pålitelig og gyldig.

5.6 Validitet og reliabilitet

Denne masteroppgaven faller innenfor den kvalitative tradisjonen og baserer seg metodisk på en kildestudie. I kvantitativ forskning benyttes begrepet *reliabilitet* om graden av etterprøvbarhet av en studie. Det spørres om fremgangsmåten ved innsamling og analysering av data kan etterprøves av andre forskere. De skal også kunne oppdage samme fenomener, eller generere samme begreper. Ved *kvalitativ* forskning er det derimot vanskelig å tenke seg at menneskelige atferd skal kunne etterprøves eller kopieres. I hvilken grad en kvalitativ studie er til å stole på er avhengig av om forskerne klarer å beskrive alt de gjør i forskningsprosessen, og å

gjøre kriteriene eksplisitte. I kapitlene ovenfor har vi forsøkt å synliggjøre vår forskningsprosess, og på den måten sørge for at reliabilitet i oppgaven ivaretas på en forsvarlig og god måte.

Flere påpeker at det positivistiske *validitetsbegrepet* ikke er hensiktsmessig i kvalitativ forskning, og har presentert alternative konsepter (Schofield 1990, Maxwell 1992 og Borg, Gall & Gall 2003). Maxwell (1992) fremhever at validitet må ses i lys av forskningens formål, ikke bare i forhold til prosedyrer eller instrumentell verdi. Kildestudie krever en spesiell vekt på kildekritiske vurderinger. Samtidig har kildestudie, slik vi har gjennomført den, mange andre elementer. Sikring av validitet er i vår oppgave innebygd i forskningsprosessen. Dette forklarer Holter (1996) som en adekvat måte å sikre troverdighet og pålitelighet i en kvalitativ oppgave. I følgende skal ulike sider av sikring av validitet i denne oppgaven drøftes.

5.6.1 Teoretisk og empirisk tolkningsramme

I denne oppgaven er det valgt en teoretisk referanseramme – empowermentsteori – som utgangspunkt for analyse av innovasjonsrapportene. Å bruke teoretiske modeller i forskning kan anses å være en type forforståelse. Flere antyder at for å forstå hva noe egentlig handler om, trenger man nettopp analytisk refleksjon og teoritilfang (Fay 1996, Neumann 1996, Dalen 2004). Kjelstadli (1994: 131) hevder at teori kan være ”*et bur eller en nøkkel*”. Den kan bidra til å få den nødvendige distansen, til å begrunne og til å finne nye spørsmål, men den kan også få oss til å overse det som ikke passer inn.

Kalleberg (1996) skriver at vi må veksle mellom *både* nærhet og distanse for å kunne tolke. Vi har etterstrebet å nærme oss målet om en velbegrunnet tolkning gjennom at vi har forhold oss kritisk både til det som tolkes, konteksten, vår egen forforståelse og den teoretiske rammen. Dette har vi prøvd å få til ved å se delene i forhold til helheten både når det gjelder tekst og tekstens budskap, samt ved kontinuerlig lesing av litteratur.

Vår egen forforståelse, den empiriske tolkningsrammen, har vi reflektert over gjennom hele prosessen. Dette startet allerede tidlig i masteroppgaveprosjektet. En av oss har kulturkunnskap fra barnehage og den andre fra sykepleierfaget. Vi har blant annet vurdert hvordan dette har påvirket vårt valg av problemstilling og utvalgsriterier, samt hvordan analysing og drøfting av resultater preges av dette. Et annet viktig moment i vår forforståelse er erfaring som vi begge har som foreldre til barn som har gått i barnehage. Dette mener vi er nyttige tilfang i vår forforståelse for denne oppgavens problemstilling. Samtidig stiller disse subjektive minnene oss foran en utfordring for å kunne være objektive i forskningsprosessen.

5.6.2 Design, metode og egen forskerrolle

I dette masteroppgaveprosjektet har vi intervjuet sentrale ressurspersoner og lest aktuell lokal litteratur for å skaffe oss bakgrunnsmateriale slik at vi kunne se innovasjonsprosessene i en relevant kontekst. Dette anser vi som sentralt da vi gjennom å velge en kildestudie som metode, kun har skriftlig materiale å analysere og tolke.

Kildestudie har sine begrensninger som metode. Innovasjonsrapportene er skriftlige budskap. Å skriftliggjøre erfaringene kan være en krevende prosess, og forfatterne har skrevet innovasjonsrapportene som et obligatorisk arbeidskrav i en frivillig studie. Rapportene har en viss sjanger – et lett ”touch” av vitenskapelig språk. Dette kan sette begrensninger for det som gjenspeiles av virkeligheten eller av forfatternes opplevelser. Det finns også en fare for at vi som tolker budskapet til forfatterne misforstår, omtolker eller overser budskapet (Kjedstadli 1997).

Vårt formål er å få frem forfatternes opplevelser gjennom rapportene knyttet til empowerment. Ved bruk av observasjon eller intervju kunne vi trolig fått et mer nyansert bilde av virkeligheten. Likevel kan valg av kildestudie forsvares spesielt i forhold til den tidsrammen som vi hadde til rådighet for masteroppgaveprosjektet. Det var også nettopp en analyse av innovasjonsrapportene som var ønskelig fra det forskningsprosjektet som vi var knyttet til.

Vi har vært to studenter i gjennomføringen av denne masteroppgaven. Dette mener vi styrker validiteten med hensyn til egen forskerrolle (Dalen 2004). Vi har hatt mulighet for å korrigere og justere hverandre i forhold til tema og problemstilling. Samtidig har vi hatt mange bestyrkende diskusjoner gjennom hele forskningsprosessen.

5.6.3 Kildekritiske vurderinger

Kildekritikk eller kildegransking kan anses som et sett av regler som forklarer hvordan kildene skal behandles for å ikke å forvri informasjonen som fås ut av kildene (Kjeldstadli 1999). I det følgende redegjøres og drøftes det for kildekritiske spørsmål basert på Kjeldstadli's (1999) konsept om fire vegger som "kildegranskingens grunnmur".

Den første veggen dreier seg om å vurdere *hvilke kilder* som er *tilgjengelige*, og om disse kan være *representative* for å svare på *problemstillingen*. For ikke å forveksle dette med den fjerde veggen er det viktig å legge merke til at her er det snakk om kartlegging av mulige kilder og utvelging av de relevante. I forhold til denne masteroppgaven er denne vurderingen delvis "gitt". Det er innovasjonsrapportene som er kildene. I forhold til utvalget er det gjort kriteriebasert utvalg av innovasjonsrapporter som omhandler barnehage (se kap. 5.4).

Den andre veggen i grunnmuren handler om *ytre kildekritikk*. Ytre kildekritikk dreier seg om kildenes troverdighet. Her er det ikke snakk om å bruke kildene på en forsvarlig måte, heller ikke å tolke dem rett, men å sikre *forholdene rundt* kildene. Refleksjoner rundt faktorer som kildenes opphav, formål og hvilken funksjon de har hatt, tilhører her. Kilder deles i meddelende eller ikke meddelende kilder (Tveit 2002). Kildematerialet i denne oppgaven består av innovasjonsrapporter. Opphavspersonene har hatt til hensikt å meddele noe, sine erfaringer om innovasjonen som de har gjennomført, og dermed kan man konstatere at disse kildene er meddelende. Kjeldstadli (1999) opererer med *normative og beskrivende kilder*, og disse igjen kan være enten framtidsrettet (prognostiske) eller fortid/nåtidsrettet

(berettende). Kildene våre er eksempler på fortidsrettede, beskrivende kilder, altså beretninger om hvordan innovasjonene ble gjennomført. Samtidig har kildene også normative innslag i form av at alle innovasjonsrapportene beskriver teori i større eller mindre grad.

Når det gjelder *opphav* har vi mye informasjon om forfatterne av rapportene. I rapportene har forfatterne presentert seg selv ved navn, sin faglige bakgrunn og stilling i organisasjonen. Tveit (2002) sier at kildene også må tid- og stedfestes. Informasjon om *forholdene rundt* organisasjonen og prosjektet har vi skaffet gjennom intervju med prosjektleder og veiledere fra ISP, samt gjennom skriftlig materiale fra prosjektet. Dette inkluderer at vi kan tid - og stedfeste innovasjonsrapportene til perioden høsten 2002 og høsten 2004. Dette ligger i relativt nær fortid og dermed har vi god kunnskap om den samfunnsmessige konteksten som rapportene er skrevet i. Når det gjelder kildenes *formål og funksjon* vurderer vi også å ha relativt troverdig informasjon. Innovasjonsrapportene i seg selv er lett tilgjengelige da rapportene er offentlige. De er skrevet som et obligatorisk arbeidskrav som en del av en frivillig studie. Denne studien omfattet systemrettet rådgivning og innovasjon, og studentene har fått veiledning fra ISP. Kildematerialet vårt er eksisterende kilder. De er produsert for andre formål enn dette masteroppgaveprosjektet. Forfatterne har gjennomført innovasjonen på eget arbeidssted, enten alene eller i en gruppe. Samtidig som de ansatte har deltatt i studiet har de gjennomført det daglige arbeidet på sine respektive arbeidsteder. De har hatt begrenset tid som de har fått frigjort for å skrive. Det er mulig at den skriftlige rapporten kan ha blitt et "pliktløp" for noen. Forfatterne har ikke fått karakter på rapportene, men disse ble vurdert til bestått eller ikke bestått. Rapportene ble også muntlig fremført for alle ansatte i barne- og ungdomsavdelingen på en fagdag. I denne framføringen ligger det en offentlighet, og muligens et element av kontroll. Derimot får vi ikke alltid kjennskap til hva opphavspersonene personlig har lagt inn i rapportene, hvilke personlige erfaringer de har fra før eller hvor lenge de har jobbet. Vi må kunne anta at både evne, mulighet og vilje til å skrive om innovasjonsprosessene som ble gjennomført vil variere fra person til person.

Den tredje veggen i kildegranskingens grunnmur handler om *tolkning av tekster*. Da dette er en vesentlig og viktig del av vår forskning har vi valgt å plassere den for seg selv i neste underkapittel. (kap. 5.6.4)

Den fjerde veggen i grunnmuren skal sikre kildenes relevans i forhold til problemstillingen. Man snakker om *indre kildekritikk*. Man skal vurdere i hvilken grad kildene er brukbare, relevante og troverdige for å belyse problemstillingen. Ved at vi har kjennskap til kildenes opphav, formål og funksjon, samt at vi kan tid - og stedfestet dem har vi et godt grunnlag for å vurdere også deres relevans i forhold til problemstillingen. Her er det i tillegg viktig å merke seg at når vi undersøker nettopp empowerment har vi gjennom tilgjengelige dokumenter fått bekreftet at et slikt fokus har vært grunnleggende. Dette kommer frem både i Bydelens plandokumenter, gjennom undervisningen og i avdelingens satsingsområder og verdigrunnlag. Dermed kan vi beregne at de ansatte har fått både verdimessig og praktisk kjennskap til en slik tenkning.

Indre kildekritikk dreier seg også om å se selve innholdet i kildene. Er indre motsigelser, hva utelates og samsvarer innholdet samsvarer med annen kunnskap, eller med andre uavhengige kilder? I vårt tilfelle er det for eksempel mulig at forfatterne fremhever det som er positivt for å gi et godt bilde av sin arbeidsplass.

5.6.4 Vurdering av de valgte tolkninger

Maxwell (1992) fremhever at validitet i teksttolkning må vurderes i lys av det som er det overordnede formålet med forskningen. Ut i fra en hermeneutisk tilnærming er det overordnede formålet med å tolke tekster å systematisk utvikle en helhetlig forståelse (Befring 2002). I dette underkapitlet drøfter vi forhold rundt den prosessen som har ført oss til en mer helhetlig forståelse av fenomenet empowerment i kompetanse-utviklingssammenheng i en barnehagekontekst. Det dreier seg om sikringen av validitet knyttet til de ulike typer forståelsesfaser som analysen av innovasjonsrapportene er bygget på. Disse fasene er det redegjort for i kapittel 5.5 (deskriptiv, fortolkende og teoretisk forståelse). Vi benytter i de følgende

underkapitlene Tangens (1998) struktur for å belyse og drøfte validitet i forhold til våre tolkninger:

Deskriptiv validitet

Denne type validitet omhandler riktigheten i forhold til ytre observerbare forhold og klarlegging av den språklige meningen (Kjeldstadli 1999). Da denne oppgaven har kildestudie som metode, handlet dette om å klarlegge den språklige meningen i rapportene, og å sikre at det skriftlige materialet som var i de opprinnelige rapportene ble korrekt overført til dataprogrammet under konverteringen til tekstfiler. Da innovasjonsrapportene er skrevet i nær fortid har ikke tolkningen av den språklige meningen vært problematisk. Behandlingen av kildematerialet har vi beskrevet nærmere i kapittel 5.5. Kopiene av de opprinnelige kildene er behold i permer for å sikre at vi ved behov kunne gå tilbake til dem.

Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet handler om å forstå det som informantene har villet uttrykke, ”*in their own terms*” (Fay 1996:113). Denne vurderingen er mer komplisert enn deskriptiv validitet fordi datamaterialet er som spor eller tegn av indre mentale prosesser. Forskeren må forsøke å ta informantens perspektiv, emisk eller innenfra.

Geertz (i Maxwell 1992) kaller dette for ”experience-near” beskrivelser. Disse er basert på deltakernes egne uttalelser. Det sentrale punktet i tolkningsvaliditet er om forskerens tolkninger klarer å trekke slutninger som gjengir informantens ”egentlige” følelser eller opplevelser. Utfordringen for forskeren er å finne de tolkningene som best og mest nøyaktig beskriver det informanten *mente* å beskrive.

Da vi er to studenter som har gjennomført dette prosjektet, har vi i flere faser opplevd hvor ulikt vi tolket kildene. Dette synliggjør at tolkningsarbeidet er både spennende og utfordrende. Etter vår første gjennomlesing av hver vår innovasjonsrapport så vi at det var vanskelig for den ene av oss å sette seg inn i det den andre hadde gjort. Dette var bakgrunnen for at vi utarbeidet en mal for førstegangslesing (se kap. 5.5).

Litt senere i prosessen valgte vi å starte med en åpen koding i NUD*IST- N6. Bakgrunnen for dette var at vi ville få et innblikk i hva empowerment kunne være i de innovasjonene som rapportene fortalte om. Vi ville også at det var rapportene som skulle ”fortelle” og ikke at vi skulle snevert prøve å finne svar nettopp på våre spørsmål uten å kunne se mangfoldet i kildematerialet. Da vi i fellesskap sammenfattet de frie nodene, så vi at en av oss hadde tenkt i mer overordnede kategorier enn den andre, og hadde derfor ikke fått så mange frie noder. Dette synliggjorde at det som informantene ville uttrykke kunne tolkes ulikt.

Samtidig som tolkningene, i fasen hvor utvikling av fortolkende forståelse etterstrebes, vil være ”fenomennære”, bør de også ses på som ”kontekstsensitive” (Haavind i Dalen 2004). ”Experience distant” er uttalelser i kildematerialet der *informanten* til en viss grad tolker egne opplevelser. I tillegg innebærer ”experience distant” også *forskerens* fortolkninger av de fenomener som kommer fram i kildematerialet (Dalen 2004). Etter at vi hadde fått så ulikt resultat av den åpne kodingen, reflekterte vi over hva dette kunne tilføre vår prosess. Vi så at den individuelle åpne kodingen ble berikende i forskningsprosessen. Vi mener at dette bidro til en vekselvirkning mellom nærhet og distanse.

Med utgangspunkt i de frie nodene og teori om empowerment, barnehage, innovasjon og kompetanseutvikling, diskuterte vi hvordan vi kunne utvikle overordnede kategorier. Vi anså dette som en hermeneutisk prosess (se kap. 5.2) der vi brukte deler fra forfatternes beskrivelser, samtidig som vi brukte elementer fra teori og forsøkte også å være bevisst vår egen rolle og forforståelse. Vi foretok flere justeringer før vi utformet det endelige nodetreet med de ulike kategoriene og underkategoriene. Selve kodingen ble delt slik at hver av oss kodet fem rapporter. Dette var en prosess preget av refleksjon og lange samtaler, samt kontinuerlig lesing av teori og forskningslitteratur.

Teoretisk validitet

Å sikre validitet ved utvikling av teoretisk forståelse setter krav til oss som forskere. Utvikling av teoretisk forståelse krever at vi klarer å se materialet utenfra, fra et ”experience distant” perspektiv, slik Geertz betegner det i Dalen (2004). Dette betyr at utsagn må tolkes i lys av en helhetsforståelse. Samtidig kreves teoretisk sensitivitet, som handler om å se muligheter for teoretisk forståelse som ligger i datamaterialet. Innenfor denne validitetsvurderingen handler det om at de begreper og modeller som forskeren anvender virkelig gir en teoretisk forståelse av de fenomener som studeres.

Vi brukte mye tid til diskusjon og leting etter sammenhenger. Samtidig utførte vi praktisk arbeid ved koding, overlapping av koder samt manuelle prosedyrer. Ved at vi kontinuerlig fortsatte å lese ny litteratur og komme tilbake til det gamle som vi ”trodde vi forsto” opplevde vi etter hvert å få en utvidet forståelse. Likevel stiller vi oss kritisk til vår tolkning da vi er uerfarne som forskere samt til våre ferdigheter i å utnytte NUD*IST-N6 som et verktøy i dette arbeidet. En utvidet tidsramme kunne kanskje også bidradd til en enda bedre teoretisk forståelse. Wormnæs (2005) hevder at å kunne tolke er en kunst, og vi er enda nybegynnere i utøvelsen av denne kunsten.

5.7 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet kan ses som overførbarheten av funnene eller konklusjonene til en større populasjon (Befring 2002). De fleste kvalitative undersøkelser er ikke generaliserbare i den tradisjonelle forståelsen av begrepet. Generaliserbarhet har sammenheng med utvalg (Dalen 2004). Denne masteroppgaven bygger på et lite utvalg. Utvalget er også skjevt på mange måter. Det presenterer bare en bydel i indre Oslo. En del av de ansatte som vanligvis jobber i barnehagene er ikke representert i utvalget, og det har tyngde på ansatte som har en ledelses- eller veiledningsoppgave knyttet til stillingen. Disse ansatte er trolig også ressurssterke personer da studietilbudet var frivillig. Da personlige opplevelser er en del av funnene, har disse en karakter som gjør funnene vanskelig å generalisere.

Schofield (1990) beskriver ulike metoder for å sikre generaliserbarhet i kvalitativ forskning. En av disse metodene er å studere enheter som er langt fremme i en utvikling innenfor et område. Vi anser at kompetanseutvikling i Sagene bydels Barne- og ungdomsavdeling er et nybrottsarbeid og erfaringene fra dette prosjektet kan gi ideer til andre liknende prosjekter. Programmet mottok i juni 2003 Nye Oslo prisen for et spesielt vellykket forskende partnerskap mellom en relativt belastet bydel i indre Oslo øst, og en høyere utdanningsinstitusjon (ISP). Ved en videre forskningsinnsats kunne vår undersøkelse hatt elementer som kan tas med i betraktning i andre liknende situasjoner.

5.6.5 Begrunnelse for framstillingsmåten av funn

Gjennom forskningsprosessen har vi erfart at vi stadig må justere deler av teksten og gjennomarbeide helheten, og gjennom dette ”åpnes nye dører” (Tangen 1998). Dette viser at å være i den hermeneutiske spiralen inkluderer de siste delene i en forsknings- og tolkningsprosess, fremstilling av funn og drøfting. Vi har valgt å strukturere fremstillingen av funn i dette masteroppgaveprosjektet ut i fra de aktuelle underproblemstillingene. Dette mener vi gir en oversikt for leseren. I tillegg tror vi disse underproblemstillingene sammenlagt er nyttige i forhold til å operasjonalisere hovedproblemstillingen. Vi har tilstrebet å skille mellom redegjørelse av funn og drøfting av funn. Ved redegjørelse av funn bruker vi, i tillegg til meningsfortetning, sitater for å gi et mer levende bilde av rapportene. Vi bruker også i noen tilfeller grov kvantifisering i fremstillingen av funn. Dette gjøres for å gi leseren en oversikt.

5.7 Etiske hensyn

I forhold til krav om samtykke skal informantene gi et informert og skriftlig samtykke (NESH 2003). De aktuelle innovasjonsrapportene i denne masteroppgaven er tilgjengelige for offentligheten ved at de finnes på et fagbibliotek som er opprettet i bydelen. De er også blitt muntlig presentert av forfatterne selv for alle ansatte i Barne- og ungdomsavdelingen. Informantene har tidligere samtykket i at rapportene

kan brukes i forskningsøyemed. Vi vurderte derfor at det ikke krevdes et skriftlig samtykke fra forfatterne av rapportene i forhold til denne masteroppgaven. Med hensyn til krav om å informere, ble det i starten av masteroppgaven sendt ut et informasjonsbrev til forfatterne av innovasjonsrapportene. Dette ble gjort av Prosjektleder Ann-Cathrin Faldet (Vedlegg 6). I forhold til forskerens forpliktelse om å tilbakeføre resultater av forskningen til dem som deltok i den, vil forfatterne av de aktuelle rapportene få tilgang til den ferdige masteroppgaven. Dette vil vi gjøre ved at det sendes et eksemplar av den ferdige masteroppgaven til bydelens fagbibliotek.

De viktigste vurderingene i forhold til etiske hensyn i skrivingen av denne masteroppgaven knytter seg til vern om personer. I forhold til kravet om respekt for menneskeverd og frihet og selvbestemmelse, skal det vises særlig aktsomhet når individet kan identifiseres eller gjenkjennes i forskningsrapporter. Derfor er det viktig at anonymiteten ivaretas (NESH 2003). Anonymiteten i denne masteroppgaven ivaretas både med hensyn til institusjoners navn og navn på enkelte ansatte. Vi har valgt å ikke anonymisere hvilket organisasjonsutviklingsprosjekt dette handler om, da vi mener at de data som ligger til grunn for masteroppgaven ikke er sensitive i den grad at dette var nødvendig. Dette ses også i sammenheng med at innovasjonsrapportene er offentlig tilgjengelige dokumenter.

6. Presentasjon av funn

I dette kapitlet redegjøres det for funn i analysen av rapportene. Funnene beskrives i forhold til underproblemstillingene. For det første tas det opp hvordan organisasjonen i Barne- og ungdomsavdelingen har tilrettelagt for empowerment hos de ansatte. Deretter redegjøres det for hvordan empowerment kommer til uttrykk i innovasjonsprosessene hos de ansatte som har gjennomført innovasjoner som en del av studier *Systemrettet rådgivning og innovasjon*. For det tredje redegjøres det for resultater av empowerment hos forfatterne av rapportene. Her beskrives funn ut i fra Menons (2001) "state" – en indre tilstand av empowerment. Dette omfatter opplevelse av kontroll, opplevelse av mestring ("perceived competence") og internalisering av mål. Det redegjøres også for funn vedrørende kunnskaper, holdninger og ferdigheter ("outcomes"). Etter dette redegjøres det for resultater av empowerment hos andre ansatte og brukere.

6.1 Hvordan tilrettelegger organisasjonen for empowerment hos ansatte?

Organisasjonen tilrettelegger for empowerment hos ansatte på ulike måter. I rapportene kommer dette frem gjennom en historisk oversikt og teoretisk plattform. Organisasjonens verdigrunnlag og aspekter av anerkjennelse beskrives også i innovasjonsrapportene.

Flere rapporter fremhever at bydel Sagene har lange og gode tradisjoner på å tenke helhetlig ved at for eksempel alle tjenester til barn og unge har vært samlet i en avdeling helt siden 1999. Når arbeidet i Barne- og ungdomsavdelingen beskrives, legges det vekt på at avdelingen allerede siden 1999 har hatt samarbeid med utdanningsinstitusjoner. Først med høyskolen i Vestfold og nå i de senere år med Universitet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Brukermedvirkning og ansvarliggjøring gjennom medvirkning har vært sentrale satsningsområder.

Empowerment og dialogmodeller som teoretiske plattformer og metodiske virkemidler er blitt fremhevet.

”Brukermedvirkning og ansvarliggjøring gjennom medvirkning var sentrale satsninger i dette samarbeidet, og empowerment og dialogmodeller var teorier og metoder som ble belyst.”

Ledelsen i Barne- og ungdomsavdelingen bruker ulike måter for å legge tilrette for empowerment. Et område er planarbeid. I de ulike planene er viktigheten av å betrakte barnehage i kontekst med samarbeidspartnere, som for eksempel barnevern og helsestasjon, fremhevet. Forebyggende helsearbeid på ulike nivåer og ikke minst i forhold til barn med spesielle behov står sentralt.

Personalet ses på som organisasjonens største ressurs. Dette kommer frem gjennom at kompetanse- og organisasjonsutvikling er et av satsningsområdene. Verdigrunnlaget for Barne- og ungdomsavdelingen uttrykker dette gjennom følgende sentrale utsagn:

”Vi skal være en lærende organisasjon – Hvor ansatte er vår ressurs”

Verdigrunnlaget uttrykker forventninger til de ansatte. De skal gjøre seg kjent med avdelingens mål og verdigrunnlag, opptre selvstendig og ta nødvendige beslutninger. Det forventes også at de ansatte skal ta ansvar for egen utvikling og være engasjerte og løsningsfokuserte. Samtidig forsikrer organisasjonen om at de skal tilrettelegge for muligheter for kompetanseutvikling, gi frihet innenfor visse rammer og tilrettelegge for åpenhet.

Implementeringen av et felles verdigrunnlag har vært en av metodene for empowerment. En av innovasjonsrapportene beskriver denne implementeringen:

” I en avdeling som består av så mange ulike og sammensatte tjenester – som til sammen skal betjene hele oppvekstområdet – er det viktig å sette fokus på helheten i det tilbudet som gis. Til dette behøver vi et felles verdigrunnlag som kan ligge i bunnen for den måten vi som organisasjon handler på.”

Inkludering, mestring og medvirkning er grunnleggende begreper i verdigrunnlaget. Gjennom disse verdiene skjer det en bestyrking av de ansatte ved at ledelsen deler

makt og gir de ansatte muligheter. Konkret ses dette gjennom partnerskap mellom Barne- og ungdomsavdelingen og ISP. Dette samarbeidet gir de ansatte tid og muligheter for å utvikle sin kompetanse ved å melde seg på et av studietilbudene som ble tilbudt. De ulike studietilbudene gikk over en lengre tidsperiode og de ansatte fikk frigjort tid til deltakelse på forelesninger, skrivearbeid og veiledning.

”.....og som student ved innovasjonsmodulen har jeg fått en gylden og heldig anledning til forsøksvis å kombinere innovasjon og refleksjon. ”

Det ligger en anerkjennelse av de ansatte ved at ledelsen velger å satse på deres kunnskap og kompetanseutvikling. Ledelsen av Barne- og ungdomsavdelingen er opptatt av at avdelingen kan være en lærende organisasjon. Den fokuserer spesielt på å bygge opp en kompetanse blant egne ansatte. Fra å presentere funn angående organisasjonens tilrettelegging for empowerment hos de ansatte, skal vi i det følgende presentere hvordan empowerment kommer frem i de ansattes innovasjonsprosesser.

6.2 Hvordan kommer empowerment fram i de ansattes innovasjonsprosesser ?

I dette avsnittet er man spesielt opptatt av å presentere data om empowermentsprosesser i en kompetanseutviklingssammenheng. I dette underkapitlet redegjøres det for *forfatterne*s innovasjonsprosesser. Som virkemiddel for kompetanseutviklingen har det blitt benyttet innovasjonstilnærming. Forfatterne av rapportene har deltatt på studietilbudet *Systemrettet rådgivning og innovasjon*. Dette studie har bestått av forelesninger, veiledning, skriving av innovasjonsrapporter og muntlig presentasjon av arbeidet. I innovasjonsrapportene som er vårt datamateriale beskriver og reflekterer forfatterne over sine innovasjonsprosesser. De beskriver hvordan forandringene i slike prosesser skjer, hvilken rolle de selv har hatt som innovatør og hvilke bidragene faktorer virker inn på disse prosessene.

6.2.1 Innovasjonsrapporter

Innovasjonsrapportene omhandler ulike temaer. For å gi en oversikt har vi valgt å presentere dem i følgende tabell:

Tabell II: Tittel og tema på de ti innovasjonsrapportene.

	Tittel	Tema
1	”Verdigrunnlaget – en del av virkeligheten?”	Konkretisering av de tre sentrale verdiene - mestring, inkludering og medvirkning, implementere verdigrunnlaget
2	”Forskjeller og forandringer”	Bruk av reflekterende team som ramme rundt en løsningsfokuset tilnærming i veiledning.
3	”Fra isolasjon til mulig mestring”	Undersøke muligheter for å lage et gruppetilbud til minoritetsforeldre med funksjonshemmede barn.
4	”Refleksjon som redskap for endring av pedagogisk praksis ved bruk av videobilder”	Bruk av Marte Meo metode i veiledning av førskolelærere for at disse igjen skal kunne veilede assistenter.
5	”Personalets positive fokusering på sitt eget arbeid”	Jobbe med positivt fokus i forhold til: igangsetting av lek, kommunikasjon, konfliktløsning og personalsamarbeid.
6	”Kreativ planleggingsprosess og implementering”	Bruk av visualisering og positiv fokusering for ansatte i barnehager.
7	”.....men noe er på gang...”	Bedre hjelp til barn fra 0 til 6 år og deres familier gjennom et godt samarbeid mellom barnehage og barnevern
8	”De stumme bildene”	Tospråklige assistenters opplevelse av sitt arbeid og sin arbeidsplass
9	”Lavvoliv- Liv i lavvoen”	Etablering av en lavvo-plass i skogen. Stimulering av sansemotorisk utvikling, kulturell og språklig utvidelse.
10	”Alle er forskjellige og unike”	Sikre barn med spesielle behov optimale utviklingsmuligheter ut fra sine forutsetninger i forbindelse med omorganiseringen i bydelen.

Mange av hovedtitlene har positiv fokus (Nr. 1, 2,3,5,6,7 og 10) og de aller fleste en proaktiv fokus (Nr. 1,2,3,4,5,6,7,9 og 10) som innbærer handling og satsing i praksis. Det er kun en oppgave nummer 8 som ikke innehar en positiv eller proaktiv beskrivelse i tittelen. Selve oppgaven som omhandler bestyrking av tospråklige assistenter, inkluderer derimot dette. Titlene er ikke alltid fullverdige i sin beskrivelse av oppgaven på grunn av sin forkortede form. Tabell II presenterer innovasjonstemaene nærmere.

Mange av innovasjonene dreier seg om å hente inn kunnskap og informasjon angående temaet som er valgt som fokus. Dette skjer gjennom intervjuer, spørreskjema eller samtaler. Andre innovasjoner dreier seg om konkrete tiltak som er satt i gang med personalet og hvor hele eller deler av personalet gjennomgår en prosess. Et eksempel på dette er en innovasjon hvor hele personalgruppen ble bevisstgjort til å fokusere på det positive i arbeidet sitt. Personalet ble oppfordret til å skrive ned det positive som arbeidskollegaene gjorde med barna, og disse skriftlige notatene ble samlet til et bilde og hengt i gangen i barnehagen. Noen av innovasjonene er tenkt å munne ut i forslag som innebærer et bedre tilbud til brukerne.

6.2.1 Selve innovasjonsprosessen

I følgende avsnitt skal det gis et bilde av selve prosessene slik de kommer frem i de ansattes rapporter. Prosessene som forfatterne skriver om er ofte satt innenfor en innovasjonsmodell eller -strategi i den skriftlige fremføringen. Ofte er det benyttet en PS – strategi eller en utvidet PS – strategi. I en rapport er det benyttet RDD – strategi. Disse strategiene er i denne oppgaven nærmere presentert i kapittel 4.5 *Innovasjon som empowermentsmetode*.

Selv om beskrivelsen av innovasjonsprosessene følger modeller eller strategier, er de som regel ikke lineære prosesser, men vekselvirkning mellom ulike faser. Følgende sitat fanger treffende det som flere forfattere har uttrykt i forhold til dette:

”Ved analyse av min innovasjon ut i fra den utvidete P-S-modellen, ble det tydelig at jeg har gått fra følt behov til løsningsforslag, tilbake til følt behov...og brukt ideer, erfaringer, informasjon i prosess med løsningsforslag, med justeringer i fht. problemet. I praksis ble det en stadig fram og tilbake innenfor sirkelen...”

Uansett hvilken innovasjonsmodell forfatterne har valgt å benytte går de gjennom følgende temaer: 1. Valg av tema eller fokus, 2. hvordan sette i gang prosessen, 3.hvordan lede prosessen ,og 4. evalueringen. De beskriver hvordan de har fått kompetanse til å utføre dette, og hvordan de har gjort dette i praksis.

Valg av tema og fokus

Når det gjelder *valg av tema eller fokus* har forfatterne ofte benyttet tidligere erfaringer som utgangspunkt for innovasjonstiltaket. Forfatterne vil forbedre noe som de har opplevd som vanskelig eller problematisk arbeidet sitt, enten i forhold til brukerne, eller i forhold til sin egen arbeidssituasjon. De aller fleste har faktisk hatt et følt behov knyttet til noe som er *vanskelig eller problematisk* slik følgende sitat beskriver:

”Den nye organiseringen har medført noe frustrasjon... Vi velger å ta utgangspunkt i hele...gruppa, da behovet for avklaring av roller, innhold og ansvarsområder ifølge den nye organiseringen har vært uttalt behov”

Det kan også dreie seg om å utvikle noe som ikke direkte er problematisk, men hvor man kan se et forbedringspotensiale. Som eksempel på dette er forbedring av samarbeidet mellom barnevern og barnehage.

I utformingen av innovasjonstiltakene har mange vektlagt de gode erfaringene, løsningsfokuseret tilnærming, leting etter suksessfaktorer eller anerkjennende kommunikasjon.

”Så langt jeg kan se var det viktig at spørsmålene jeg stilte til informantene var løsningsfokuserte. Det bidro sterkt til å få fram de gode erfaringene og det positive ved informantenes arbeiderfaringer og arbeidssituasjon. Det hjalp også meg til å ha et positiv fokus gjennom arbeidet med oppgaven.”

Dette knyttes ofte til problemdiagnosefasen i en innovasjonsmodell. En av forfatterne kunne heller sett at denne fasen å ble kalt noe annet, men reflekterer i etterkant følgende

”Kanskje hadde en tydelig problemfokusering økt og styrket fokuset på mestring, med da med en klar intensjon om å være mestringsfokusert! ...har vi ikke definert det ”negative” kan vi heller ikke vite hvordan vi skal oppdage at endring har skjedd.”

Det er flere som reflekterer over at det å definere problemet er viktig. Selv om det er snakk om bestyrking og utnyttelse av ressurser, er det også viktig at det som er vanskelig bør anerkjennes. Det er nettopp det som kan bidra til at man lærer å se ressurser og muligheter.

Forfatterne skriver også om det å begrense innovasjonstiltaket slik at det er gjennomførbart innen den gitte tidsrammen.

Sette i gang prosessen

Forfatterne skildrer hvordan de planlegger prosessen. De forteller at de har diskutert om forberedelsene, metodene, hvor og hvordan de skal reflektere eller evaluere, om aktiviteter og hvordan prosessen skal gjennomføres.

Forhold som forfatterne fremhever her er også valget av målgruppen for eksempel til intervjuene, og hvilke personer de skal bruke for å få tilgang til informasjon. Å bruke lederne blir nevnt hos flere som en viktig faktor for å få tilgang til informasjon eller for å få gjennomført og holde prosessen i gang. Dette kan dreie seg om pedagogiske ledere eller styrere. Når det gjelder å gjennomføre en innovasjon som berører hele barnehagen, fremheves betydningen av å ha alle ansatte med i prosessen helt fra starten.

Etter planleggingen starter forberedelsene. Ofte gjelder dette praktiske gjøremål slik som å informere, lage oppgaver til ulike aktiviteter, formulere spørsmål til intervjuer eller spørreskjemaer, ta telefonisk kontakt, sende ut dokumenter til involverte og gjøre avtaler. Følgende sitat gir et bilde av en slik forberedende aktivitet.

"I området rundt leiren (Skeikampen seminar) var det forberedt 7 ulike aktivitets - poster med blanding av praktiske oppgaver og intellektuelle utfordringer."

Det å starte med små, konkrete endringer fremheves av mange for å kunne sikre gode resultater av innovasjonen slik følgende sitat beskriver:

"Det vil si at vi startet med små endringer og grep, og tok et skritt om gangen. Endringene, det å gi positive tilbakemeldinger til hverandre, krevde ikke mye av hver enkelt, og ville gitt positive ringvirkninger selv om de ansatte bare hadde fulgt opp i veldig liten grad."

Lede prosessen

Å lede prosessen dreier seg mye om å holde fokus og følge opp tiltakene eller prosessen. Mange er opptatt av implementeringen av innovasjonen. Benyttelse av allerede eksisterende eller planlagte arenaer slik møter, personalmøter, planleggingsdager eller fagdager blir fremhevet av forfatterne. Noen er opptatt av at man tydeliggjør prosjektet gjennom å trekke frem gode eksempler eller ha fokus på det de får til heller enn i det som man ikke har fått gjort. En forfatter skriver at *"å feire når dagens praksis er lik deler av visjonen"* kan være en måte å gjøre det på. Andre skriver om å *skape identitet* og å dele erfaringer eller at man skal tenke på eierforhold og forankring. I følgende sitat er forankringen knyttet til definering av begreper:

"Som en del av forankringen av verdigrunnlaget hos våre ledere ute på tjenestestedene valgte vi at de skulle være med å definere innholdet i begrepene som brukes."

Forfatterne skriver også om bruken av kreative metoder slik som gruppeøvelser med rollespill, eller at man utvikler visjoner. Visjonene forstås i denne sammenheng som mentale, visuelle modeller som man kan teste underveis eller etterpå om de stemmer med virkeligheten.

Det å ta høyde for og tenke eller planlegge hvordan man møter barrierer og motstand er en del av å lede prosessen, og dette har opptatt de aller fleste forfattere. Dette kommer vi tilbake til under avsnittet 6.2.4 *Håndtering av motstand og barrierer*.

Evalueringen av innovasjonene underveis henger sammen med implementerings- og ledelsesarbeidet. Dette er nødvendig for å kunne følge opp og foreta nødvendige justeringer eller forandringer. Følgende sitat er et eksempel på slike justeringer og i rapportene finns det flere liknende utsagn

”Etter de to første intervjuene fant jeg ut at spørsmålene var for mange og vide...Jeg gjorde forandringer i spørsmålene, konkretiserte og spisset dem...”

Hvis intervjuer eller spørreskjema er en del av innovasjonen blir oppsummering og systematisering av resultatene en del av arbeidet for å synliggjøre innovasjonene. Mange forfattere er opptatt av at deres resultater eller det som de har lært, kan spres videre i organisasjonen og at de kan komme til nytte til flere enn dem selv. Muntlige presentasjoner av innovasjonsarbeidet til de andre ansatte er en viktig del av dette.

Evalueringen

Forfatterne skriver under tittelen *evaluering* om tre typer informasjon. For det første skriver de om evalueringen av sine funn, altså resultatene av sine undersøkelser som kan være enten intervjuer eller spørreskjema. For det andre skriver de om resultater av *evaluerings*intervjuer eller spørreskjema og for det tredje evaluerer forfatterne selv sine innovasjoner. I dette avsnittet er vi interessert i de to siste typer informasjon.

For å evaluere innovasjonene fra deltakernes perspektiv har forfatterne benyttet både formativ og summativ evaluering. Begge typer evaluering blir som regel drøftet i slutten av innovasjonsrapportene. Alle forfattere benytter seg av summativ evaluering. Noen har også brukt bevisst formativ evaluering som endringsstøtte. Følgende sitat er et eksempel på hvordan formativ evaluering fungerer bestyrkende for forfatterne. Gjennom evaluering har forfatterne blitt mer bevisste, og dette har også hatt ringvirkninger slik at det har gjort andre mer bevisste.

”...disse spørsmålene var med på å gjøre dem bevisste på og forsette og ha fokus på det positive.”

”Dette var veldig nyttig læring for meg. Det økte min bevissthet at selv om vi er enige om et utgangspunkt er det ikke sikkert at vi er på samme sted etter at det har gått noe tid.”

Metoder som blir brukt til formativ evaluering er åpne eller strukturerte evalueringsspørsmål til deltakerne. Gjennom disse evalueringene har forfatterne kunnet få frem både tilsiktede og utilsiktede resultater. Til summativ evaluering er det brukt blant annet gruppeintervju og møter. Dette sitatet er hentet fra en rapport hvor sluttevalueringen brukes for å gi implikasjoner til fremtidig arbeid:

”Spørsmålene ble utformet med tanke på å sjekke ut felles forståelse og eierforhold etter prosessen på Skeikampen.”

Når forfatterne *selv evaluerer* sine innovasjoner reflekterer de over hva de har fått utført og hvilke deler av den planlagte innovasjonen de ikke har fått gjennomført. De reflekterer også over hvilke forbedringer eller forandringer man kunne ha foretatt for å få et bedre resultat:

”Vi burde ha startet prosessen før og fått involvert de ansatte mye tidligere... Vi burde hatt en mer presis plan på hvordan vi skulle jobbe med innovasjonen i barnehagen...”

Evalueringen av *egen læring* hos forfatterne kan anses å være et resultat av empowermentsprosessene som blir nærmere beskrevet i følgende kapittel 6.3 *Hvilke resultater av empowerment refereres det til i rapportene?* I denne sammenheng nevnes det at dette dreier seg om læring relatert til selve innovasjonsprosjektet, samarbeidet med medforfattere, og til de kompetansekrav som de møter i det praktiske arbeidet sitt.

Evalueringen fører ofte til at innovasjonen blir en sirkulær prosess. Dette skjer gjennom at evalueringen leder til nye refleksjoner og forslag til nye tiltak. For å sette i gang og lede de nye tiltakene kan innovasjonstilnærmingen, de ferdighetene og den kunnskapen som forfatterne eller deltakerne har tilegnet seg underveis i prosessen, benyttes. Følgende sitat beskriver hvordan evalueringen kombinert med *forbedret praksis* kan inspirere til videre innsats:

”Vi fortsetter å gjøre små ”stunt” i personalgruppa. Vi har oppfordret personalet til å komme med ideer til hva som kan være med på å holde liv i denne fokuseringen. Videre fremover er det viktig at vi husker det vi har fått til å fungere, hvorfor det har fungert og hva vi som voksne har gjort for at det skal fungere.”

Dette sitatet tyder på at evalueringen har blitt en kontinuerlig prosess.

6.2.3 Refleksjoner hos forfatterne

Empowermentsprosesser kan betraktes både som indre prosesser hos forfatterne, og som de prosessene som skjer i relasjon med de andre ansatte eller eventuelt med brukere. Noen av forfatterne beskriver sine indre og de ansattes prosesser inngående. Andre er mer opptatt av å beskrive gangen eller fremgangsmåten i selve innovasjonen. Som helhet har forfatterne brukt mye plass til ulike typer refleksjoner. I dette avsnittet presenterer vi forfatternes refleksjoner rundt sin egen utvikling, teori og gruppearbeid.

Egen utvikling

For å belyse vurderinger rundt egen utvikling vil vi begynne med et representativt sitat:

”Likevel ser jeg meg aldri ferdig med denne prosessen så lenge jeg lever, inspirasjonen kommer gjennom spenningen ved å være underveis som lærende menneske. ”

Alle forfattere reflekterer betydningen av å delta og gjennomføre innovasjonsarbeidet i forhold til sin egen utvikling. De fleste uttrykker at deres egen utvikling er relatert til det å arbeide eller være i relasjon med andre mennesker. Gjennom intervjuer, samtaler og andre former for kommunikasjon eller relasjon ”møter” de andre. Disse møtene bidrar både til forfatternes og de andres utvikling.

Forfatterne reflekterer angående sin egen rolle som innovatører, og angående sitt forhold til de andre ansatte eller brukere som kommunikasjonspartnere.

Forfatterne *møter også seg selv*: sine holdninger, sine ferdigheter og sine tanker både på godt og vondt gjennom innovasjonsarbeidet. En forfatter uttrykker dette treffende

"For meg handlet denne innovasjonen om noen betydningsfulle møter. Jeg møtte en filosof, åtte engasjerte kloke kvinner og meg selv. I samtalene handlet det for meg om å frigjøre meg fra det kulturelle og det etniske forhåndsbilde jeg hadde om "den andre"."

I tillegg til at forfatterne reflekterer angående sin utvikling på et relasjons- eller kommunikasjonsplan, påpeker flere at de gjennom innovasjonsarbeidet opplever å ha fått større og utvidet kjennskap til innovasjonsteorier og metoder. Noen har også tenkt over forholdet mellom å reflektere og å handle i møte med ledelsesutfordringer i en innovasjon:

"I stedet for å tenke alt i hjel, kommer man til et punkt der det er det enkle som råder. Tenke enkelt, finne enkle løsninger, ta et skritt om gangen og være tilstedeværende med en mest mulig "enkel" tilnærming."

Å lede eller gjennomføre innovasjonsprosessen setter i gang refleksjon også i forhold til hvordan de skal arbeide i fremtiden, og dette inspirerer dem til å undersøke ting videre. Forfatterne reflekterer også hvordan man eventuelt kunne overføre den kunnskapen, ferdighetene eller metoden til de andre ansatte i barnehagen.

Teori

Etter at forfatterne har gitt et bilde av innovasjonstiltaket refereres det og reflekteres det over teori. Selve innovasjonstiltakene er preget av teori i varierende grad. Alle rapportene beskriver teori i større eller mindre omfang. Mellom ¼ og 1/5 av innholdet i rapportene er teori. De fleste rapporter har beskrevet en teoretisk modell eller en praktisk metode som de har valgt å legge til grunn for egen innovasjon.

I noen av rapportene nevnes begrepet empowerment generelt. Kun i et par av rapportene forklares begrepet. Selve begrepet empowerment er ikke nevnt i halvparten av rapportene. Derimot fokuserer de på elementer av empowerment som kompetansebygging, verdier, positiv visualisering, fremming av helse eller nettverkstenkning. Bare en rapport har med henvisning til Dunst, Trivette og Deals

sin bok: *”Supporting and Strengthening Families”*, som er å betrakte som grunnverk innenfor empowermentlitteratur. Forfatterne henviser derimot indirekte til dette gjennom sekundære kilder. Eksempler på disse kan være LØFT, Marte Meo, reflekterende team, lærende organisasjoner og ICDP (International Child Development Program). Mange av rapportene beskriver prinsippene i LØFT som metode. Nesten alle henviser til Langslets bok *”Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling”*. I en rapport relateres og forklares trossetningene i LØFT i forhold til egen innovasjonsprosess.

Over halvparten av rapportene beskriver en innovasjonsstrategi eller modell. PS-modellen er hyppigst anvendt. RDD-strategien benyttes i en innovasjon. En rapport kritiserer PS-modellen for å ligge til grunn for en målstyring som vektlegger kun det å identifisere problemet og sette inn tiltak i forhold til problemet. Forfatteren mener at prinsippene fra lærende organisasjoner er mer konstruktive. Noen av rapportene beskriver ikke en bestemt innovasjonsstrategi, men de benytter for eksempel Marte Meo eller LØFT som støtte for innovasjonen.

Forfatterne relaterer sine innovasjoner også til bydelens verdigrunnlag, satsingsområder og nasjonale lover eller Rammeplan for barnehagen. Dette ses her som teoretiske betraktninger.

Gruppearbeid

Mange av rapportene er skrevet som samarbeidsprosjekt mellom flere forfattere. Derfor relateres mye av det de har lært til det å arbeide sammen i en gruppe. Prosessene skjer som regel i møtene mellom mennesker, i diskusjonene eller i relasjon med andre. I en av rapportene skriver forfatterne hvordan arbeidet med personer som har ulik arbeiderfaring, bakgrunn og arbeidssted kan bidra til økt forståelse

”Dette har utvidet vårt perspektiv, og får oss til å se at det er mange måter å møte brukerne på, og mange måter å utføre arbeidsoppgaver på. Erfaringene i forhold til vår egen arbeidsprosess er at de gode samtalene har dominert framfor å uttrykke seg skriftlig.”

Forfatterne beskriver at de har fått grundig kjennskap til hverandres ståsted og at det er lærerikt å jobbe sammen. Dette har forsterket ”lag-ånden” og økt tryggheten i gruppen.

6.2.4 Viktige temaer for forfattere

I dette underkapitlet skal vi se nærmere på forhold eller temaer som forfatterne skriver mye om. Dette er betingelser og forutsetninger for bestyrking, samarbeid, kommunikasjon og håndtering av motstand og barrierer.

Betingelser og forutsetninger

Forfatterne skriver relativt mye om betingelsene og forutsetningene som må være til stede, eller som har bidradd til bestyrking eller vekst hos dem selv.

Flere nevner at bydelens verdigrunnlag, bygget på inkludering, mestring og medvirkning, og det at organisasjonen har en kultur som støtter læring og utvikling, har vært viktige forutsetninger:

”Vi har fått et mer samlet tjenesteapparat, og barrierene for å samarbeide på tvers av tjenestesteder er redusert. Det er et godt faglig driv, hvor målet er å tilegne seg ny kompetanse, med fokus på rett hjelp til rett tid... Vi trives med å jobbe i denne bydelen!”

og

”Bydelens verdigrunnlag har vært viktig å ha med seg i arbeidet. ”Vi skal være en lærende organisasjon, hvor ansatte er vår ressurs, fornøye brukere vårt mål...”

Partnerskap mellom utdanningsinstitusjonen, i dette tilfellet Universitet i Oslo og praksisfeltet: Sagene bydel, ses som en grunnleggende forutsetning. At forfatterne har kunnet delta på dette studiet og kunnet gjennomføre innovasjonene, har gjort det mulig å utvikle seg selv og lære nytt:

”Som medlem av dette teamet, og som student ved innovasjonsmodulen, har jeg fått en gylden og heldig anledning til...å kombinere innovasjon og refleksjon.”

Gjennomføring av studiet har forutsatt deltakelse på forelesninger, veiledning og gruppearbeid. Skrivning av innovasjonsrapporten har vært en obligatorisk del av studiet. Veiledning som forfatterne har fått underveis har bidradd støttende. Den nevnes å ha hjulpet forfatterne i planleggingen, gjennomføringen og implementeringen av innovasjonen, samt under skrivingen av innovasjonsrapportene. Følgende sitat skildrer opplevelser knyttet til skrivingen av innovasjonsrapporten:

”Når det gjelder arbeidsmetode er vi godt fornøyd med at vi startet skrivingen av oppgaven tidlig. Det gav oss mulighet til å få god, konkret og nyttig veiledning underveis.”

Noen har opplevd at veiledningen har bekreftet deres tanker eller faglig ståsted og dermed vært bestyrkende.

Å arbeide i en gruppe anses å være en forutsetning eller støtte for gjensidig kompetanseutvikling. Dette kan også muliggjøre en annen betingelse som forfatterne beskriver som ”det å lære av hverandre”. Dette forutsetter at de ansatte har fått tid, muligheter og rom for refleksjon, diskusjoner og samtaler:

”Fram til å bestemme et konkret prosjektarbeid, hadde vi mange gode diskusjoner og samtaler om hverandres ståsted.”

”Medlemmene...ønsket tid og rom og muligheter for refleksjon og til (mentalt) å bli løftet opp.”

Forfatterne ser at opprettelse av partnerskap eller relasjon mellom de profesjonelle og brukerne er en betingelse for empowerment både hos forfatterne selv og hos brukere. Forfatterne fremhever at dette forholdet må være bygget på gjensidig respekt og anerkjennende kommunikasjon:

”Så lenge det er ikke snakk om omsorgssvikt, må vi akseptere at foreldre ikke ønsker eller forstår at barnet deres trenger mye oppfølging. Det må jobbes med å komme i god relasjon til dem slik at de på sikt får tro...”

Å ha en løsningsfokusert holdning eller fokus på det positive anses også som en forutsetning for vekst. Følgende sitat uttrykker erfaringer knyttet til intervjuer:

"Så langt jeg kan se var det viktig at spørsmålene jeg stilte til informantene var løsningsfokuserte... Det hjalp også meg til å ha et positiv fokus gjennom arbeidet med oppgaven."

Kongruens (å være seg selv på en ekte måte), ubetinget positiv aktelse og empati blir nevnt som viktige holdninger.

"For meg var derfor viktig å søke og å legge fra meg forutinntatte holdninger, for slik å kunne lytte til hva den andre virkelig sa."

Andre forhold som forfatterne skriver om er kunnskap og informasjon, samt makt eller innflytelse. Gjennom økt kunnskap og informasjon beskriver de hvordan de kan få mer innflytelse på sin arbeidsplass og mulighet til å legge bedre til rette for barna.

Samarbeid

Slik det er beskrevet tidligere, har innovasjonene ofte utgangspunkt i et behov for forbedring som de ansatte har opplevd knyttet til sin arbeidssituasjon, -sted eller til det tilbudet som brukerne har. Ofte er dette behovet knyttet til en form for *samarbeid*. Tverrfaglig samarbeid er arenaen for mange av rapportene. Når man betrakter nærmere hva forfatterne er opptatt av i dette samarbeidet, er gjennomgående temaer ansvarsfordeling og avklaring av roller. Tverrfaglig samarbeid kan også være knyttet til samarbeidet med foreldre eller i forhold til det tilbudet som man kan gi til barn med spesielle behov.

"Vårt fokus er på de barna og familier som benytter seg av barnehage, og hvor barnehagen eller andre har en bekymring knyttet til barnets situasjon og utvikling... Vi ønsket å se på det kvalitative og kvantitative samarbeidet mellom barnehage og barnevern, både på det generelle plan og enkeltbarnplan, for å se om det er måter vi kan yte hjelp til disse barna dette gjelder."

Dette illustrerer at samarbeidet blir sett både som en arbeidsform, men også som en betingelse for å kunne tilrettelegge eller sette noen i stand til å gjøre noe. Mange av rapportene er i tillegg opptatt av hvilke *forutsetninger eller betingelser* som må være tilstede for at samarbeid skal være optimal. Anerkjennende kommunikasjon ses spesielt som en forutsetning for alle former for samarbeid.

”Åpenhet og tydelighet i kommunikasjonen blir påpekt... Dette skaper lite rom for misforståelser, og fremmer et godt samarbeid. I et slikt klima er det også lettere å forholde seg til uenighet.”

Kunnskap og informasjon ses på som en forutsetning i forhold til tverrfaglig samarbeid, i forhold til foreldresamarbeid eller i forhold til ansatte som skal delta eller være medvirkende i innovasjonen.

”Behovet for grunnleggende informasjon om metode, et grunnprogram viste seg å ha en større betydning for deltakerne enn jeg hadde trodd.”

Også avklaring av roller, ansvar og forventninger blir fremhevet. Å ha plass, tid og rom for samarbeidet blir nevnt i alle rapporter som omhandler samarbeid

”Månedlige møter mellom barnehagene, barnevernet og helsestasjonen... dette er sted hvor informasjon gis, kunnskap om hverandre utvikles, og man kan bruke hverandres kompetanse.”

Samarbeidet, som en konsekvens av innovasjonen, mellom forfattere fra forskjellige tjenestesteder eller avdelinger anses også å gjøre det lettere å samarbeide i fremtiden.

Kommunikasjon

Kommunikasjon er et tema som har opptatt forfatterne. Den blir spesielt fremhevet i forhold til alle former for samarbeid, og en anerkjennende kommunikasjon anses som en forutsetning for samarbeidet. Kommunikasjon knyttes til følgende ord og begreper: bevissthet, holdning, dialog, åpen dialog, frustrasjon, makt, relasjon, forskjellighet, snakking og lytting, å stille åpne spørsmål, ta andre på alvor, bekrefte hverandre og bry seg om hverandre. Kommunikasjon er hos noen en del av selve innovasjonstiltaket. Tiltakene går ut på å trene eller teste kommunikasjonsferdigheter. Forfatternes kommunikasjonsferdigheter har også blitt utfordret under intervjuprosessene eller ved gjennomføringen av tiltakene, slik følgende to sitater beskriver:

”Jeg måtte jobbe med å gi dem friheten til å være seg selv og gi sitt svar. Lære meg selv å anerkjenne den andres perspektiv og at den andres sannhet er den andres sannhet.”

og

”Jeg måtte ikke prøve å hjelpe informanten til å svare det jeg mente burde være svaret på spørsmålet.”

Gjennom slike treningserfaringer sier de at de har lært nye eller bedre ferdigheter. Som en del av anerkjennende kommunikasjon skriver forfatterne om å anerkjenne seg selv.

”Ved å fokusere på det positive som skjer tar vi tak i det vi kan og får til, dette gjør at vi blir trygge på oss selv og kan utvikle oss videre i en positiv retning...og anerkjenne og respektere seg selv.”

Dette ses som en viktig del av å kunne anerkjenne andre ansatte, barn og foreldre. Om voksne som gode rollemodeller i kommunikasjon, er det reflektert over i de rapportene hvor innovasjonstiltakene er mer knyttet til direkte arbeid med barn. Liknende utsagn og følgende sitat gir et bilde av en slik refleksjon:

”Vi snakker ofte om at det er viktig å rose barna når de gjør noe bra, vi skal lære dem å sette seg inn i andres situasjon, gi dem positiv selvfølelse, de skal få følelsen av å tilhøre et godt fellesskap og lære seg å kommunisere på en god måte. For at de skall lære dette må de ha gode forbilder – oss!

Dette viser at gjennom å anerkjenne seg selv økes også troen på seg selv som en viktig person i barnas liv. I tillegg til at man anerkjenner seg selv, uttrykker forfatterne behov hos seg selv og andre for å bli anerkjent av medarbeidere og ledelsen. Dette sier forfatterne har gitt økt trygghet og trivsel i arbeidet.

Oppsummerende kan det uttrykkes at en anerkjennende kommunikasjon anses både som en forutsetning og mulighet for bestyrking hos forfatterne, de andre ansatte og brukere.

Håndtering av motstand mot forandring og barrierer

Håndtering av motstand og barrierer er et tema som har opptatt alle forfattere. Noen innovasjoner inkluderer deler hvor slike faktorer kartlegges. Mange forfattere refererer til teori om motstand og barrierer, og de fleste beskriver hvilke barrierer de har møtt under innovasjonene.

”Forkledd” som praktiske barrierer og forskjellige typer motstand dukket utfordringene opp.

De oftest nevnte barrierene er praktiske og psykologiske barrierer. Noen forklarer at de ikke har møtt barrierer

”Hittil i innovasjonsprosessen...har ikke disse faktorene vært noen utfordring foreløpig...”

Mens andre har opplevd dette mer nærgående og sier at de hadde ” *ikke regnet med at dette skulle bli så vanskelig.*”

Forfatterne beskriver og reflekter over hvordan de har forhold seg til motstanden eller barrierene. Mange har prøvd å forebygge disse, og de forklarer hvordan de har gjort dette. Andre sier hvilke forandringer de har foretatt for å redusere motstanden. Å skape eierforhold, inkludering og anerkjennelse eller synliggjøring av barrierene nevnes som gode midler.

6.3 Hvilke resultater av empowerment refereres det til rapportene?

Det har tidligere i oppgaven (kap.4.3) blitt beskrevet hvordan empowerment som resultat vil kunne variere fra person til person, i ulike kontekster, og til ulike tider. Tross dette ble det i teorikapitlet trukket frem kjennetegn på empowerment som en indre mental tilstand, og også på bestyrking hos ansatte i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I dette kapitlet beskrives funn fra datamaterialet når det gjelder resultater av empowerment primært hos forfatterne av innovasjonsrapportene, men det beskrives også hva som skjedde i forhold til andre ansatte og barn og foreldre.

6.3.1 Resultater av empowerment hos forfatterne :

Funnene som presenteres i dette underkapitlet grupperes ved å først fokusere på forfatternes indre opplevelser av kontroll, opplevelse av kompetanse og av det å ha

internaliserte målsettinger i arbeidet sitt. Denne grupperingen er den samme som i Menons teori om "employee empowerment" (kap.4.5) Avslutningsvis trekkes det frem funn omkring faktiske ferdigheter som de ansatte refererer til i rapportene.

Opplevelse av kontroll

Forfatterne har blitt mer bevisste på egen rolle. De har fått en viss frihet og romslighet i forhold til både valg av tema for innovasjonen, og hvordan de planlegger og gjennomfører disse.

"Innovasjonsoppgaven har vært direkte knyttet til vår daglige praksis. I stedet for å bli en "øvelse" har arbeidet med oppgaven bidratt nettopp til at vi har fått satt sterkere fokus på det vi ønsker å gjøre. Slik sett har arbeidet gjort det lettere "å gjøre jobben". "

I flere rapporter kommer dette fram på en mer indirekte måte, ved at de vektlegger egne valg ut i fra subjektive opplevelser og refleksjoner.

"For meg ble innsikten i å være meg bevisst mine forhåndsbilder frigjørende ikke bare i forhold til informantene, men også i mitt forhold til kolleger i sin alminnelighet."

Det beskrives sjelden hvordan tilgang til for eksempel økonomiske ressurser har vært viktige i forbindelse med innovasjonen. I noen rapporter skrives det om viktigheten av innflytelse og medbestemmelse, men dette taes vanligvis ikke opp som eget tema i forhold til gjennomføringen av innovasjonene.

Opplevelse av mestring (perceived competence)

Generelt kan vi si at forfatternes egne refleksjoner er sentrale i rapportene, og det gir oss bekreftelse på at empowermentsprosesser og empowermentsresultater er i stadig interaksjon med hverandre. Egne refleksjoner danner ofte grunnlag for økt mestring i jobben, nye og nyttige kunnskaper eller økt opplevelse av kompetanse. Følgende sitater omhandler forfatternes opplevelser av å mestre nye utfordringer i arbeidet sitt.

"Vi har kunnet spille på hverandres ferdigheter og kunnskaper på en god måte som har gjort at vi utfyller hverandre og "gjør hverandre gode"

og

”Det har vært nyttig å samarbeide med personer fra forskjellige tjenestesteder og med ulik bakgrunn og utdannelse. Dette har utvidet vårt perspektiv, og får oss til å se at det er mange måter å møte brukerne på og mange måter å utføre arbeidsoppgaver på.”

og

”Det er et godt faglig driv, hvor målet stadig er å tilegne seg ny kompetanse, med fokus på rett hjelp til rett tid for barn, unge og deres familier som strever. Vi trives med å få jobbe i denne bydelen! Vi opplever at det i et slikt klima er muligheter for å jobbe med ytterligere kvalitetsutvikling av tjenestene.”

Det kommer frem i flere rapporter at innovasjonsprosessene har gjort dem i stand til å lære nye ting, og gitt dem et utvidet perspektiv.

”Proessen (en kreativ planleggingsprosess) har i tillegg satt i gang mine tanker rundt enda flere overordnede problemstillinger som jeg gjerne vil finne ut mer av: Hvilke prinsipper ligger bak planlegging slik vi gjør det i barnehagene i dag? Hva innebærer det at vi i vår bydel ønsker å være en lærende organisasjon, og hvilke konsekvenser får det for vår videre planleggingspraksis? ”

Internaliserte mål

Noen av rapportene henviser til Barne- og ungdomsavdelingens verdigrunnlag eller til lokale planer for barnehagene, og de bruker dette som grunnlag for egne innovasjoner.

”I bydelens lokale rammeplan for barnehagene er hovedmålet: ”Barn på Sagene - Torshov er barn som bryr seg”. For å jobbe med dette målet må vi starte med oss selv. Vi må vise barna at vi bryr oss om hverandre. Dette vil blant annet komme fram gjennom måten vi snakker med hverandre på, og hvordan vi er mot hverandre.”

For at inkludering og medvirkning, som er nøkkelpbegrep i verdigrunnlaget skal virkeliggjøres, påpeker flere forfattere viktigheten av positivt samarbeid, og felles satsning:

”Samarbeidet om innovasjonsoppgaven har vært med på å forsterke lagånden og øke tryggheten i gruppa.”

Begreper som inspirasjon og engasjement blir brukt av flere forfattere som beskrivelser på hva de har erfart gjennom innovasjonene.

”Underveis i denne innovasjonsprosessen har vi alle fire erfart en positiv effekt av å samarbeide tett om en felles oppgave. Vi har delt et felles engasjement om det samme tema...”

og

”Vi opplevde også mange ”positive” reaksjoner hos oss selv i denne prosessen: inspirasjon, håp, samhold – for vi hadde jo, og har ett felles mål knyttet til barns beste, engasjement, pågangsmot, respekt for hverandre osv.”

og

”Det tok ikke lange tiden før styrer (forfatter) fant ut at her har vi en personalgruppe som virkelig var positive og tente på ideen om en egen lavvoplass og mer uteliv i skogen. Alle var i grunnen enige om at dette var spennende, bra, positivt osv.”

Resultater av empowerment i form av ferdigheter, holdninger og kunnskap hos forfatterne

Innovasjonsrapportene viser at forfatterne har tilegnet seg ulike typer ferdigheter, holdninger og kunnskaper som kan ses på som et resultat av empowerment. For det første har forfatterne skaffet seg teoretisk kunnskap om løsningsfokusede teorier og innovasjon. Dette inkluderer for eksempel kunnskap om strategier, implementering, eller hvordan møte motstand og barrierer. For det andre har de tilegnet seg metodiske ferdigheter i forhold til å planlegge, lede og evaluere endringer på egen arbeidsplass. I forbindelse med dette har de også blitt utfordret på å skaffe seg kunnskap om samspill med andre, og de har blitt bestyrket i sine kommunikasjonsferdigheter. Gjennom innovasjonene har de skaffet seg kunnskap og informasjon om de ansattes arbeidssituasjon og om sine samarbeidspartnere. I rapportene ser vi og flere forfattere som har fått kunnskap om hvilke utfordringer som finnes, og hvilke betingelser som trengs, i møte med barn med spesielle behov.

”I dette innovasjonsarbeidet har vi lært at vi ikke bør ha for store ambisjoner i forhold til hva familiene vil stille opp på i løpet av barnets 1. leveår. Vi tror det er fornuftig å gi familiene tid og ikke bli frustrerte på deres vegne”

Dette sitatet beskriver også at forfatterne lærer inkluderer holdninger. Oppsummert kan vi si at rapportene inneholder funn som gir et vidtfavnende bilde av ulike resultater og empowerment hos forfatterne. Samtidig ses mange av disse funnene som overlappende i forhold til empowermentsprosessene.

6.3.2 Resultater av empowerment hos andre ansatte

Resultater av empowerment kommer tydeligst frem i rapportene i form av positive og gode opplevelser og engasjement hos de ansatte.

”De skrev ned alt de kom på fra å bake boller til å gå på tur. Dette hjalp dem til å se hva de faktisk hadde fått til, i en hektisk periode med sykdom blant ansatte og tilvenning av nye barn. ”

og

”Alle har vært med på å skape, bidra til og utarbeide planen. Det er mer morsomt og mer forpliktende. Alle har kjennskap til alt i planen, ikke bare noen enkelte.”

Det beskrives også i noen rapporter en grad av medvirkning som igjen skaper positive ringvirkninger i barnehagene.

”Medlemmene(i det reflekterende teamet) tenker at de andre ansatte i barnehagene kan få bedre ledere, og de kan ta opp momenter fra prosessen i avdelingsmøtene, og da kan de andre ansatte få erfare noe av det medlemmene lærer.”

I flere rapporter kom det frem at samarbeid og fleksibilitet var viktige resultater som de kunne se etter en innovasjonsprosess.

”Når deltakerne ble spurt om hva de tror kan bidra til å løse dilemmaet, svarer de at det dreier seg om å se på mulighetene til: Å organisere seg på andre måter med å gjensidig hjelpe hverandre. ”

og

”Vi opplever at det sitter ansatte med mange gode tanker rundt hvordan få til et best mulig samarbeid mellom barnehage og barnevern.”

Det kan tyde på at ansatte som har deltatt i innovasjonene, eller på andre måter blitt påvirket av dem, samlet sett har opplevd dette som positivt. Dette kommer spesielt til uttrykk gjennom et forbedret samarbeid.

6.3.3 Resultater av empowerment hos barn og foreldre

Resultater av empowerment hos barn og foreldre kommer ofte til uttrykk som en sannsynlig konsekvens av empowerment hos de ansatte. Kun et av innovasjonstiltakene omhandler direkte støtte til barn og foreldre. Dette henger naturlig sammen med at de fleste innovasjonene som omhandles i denne undersøkelsen har sitt primære fokus på å utvikle støttende og berikende systemer til de ansatte. Likevel er barn på forskjellige måter inkludert eller berørt i innovasjonene. Følgende sitat beskriver empowermentsresultat i kraft av felles satsing, engasjement, og innflytelse:

”Noen av personalet, med barn fra barnehagene, var med friluftsetaten og fant et egnet sted for lavvoplassen. De var videre med å hogge staur til lavvoen, for uken etterpå å sette den opp. Denne prosessen er blitt filmet og vist i barnehagen etterpå. Dette har vært med på å inspirere og få frem entusiasme om videre bruk av plassen. Nå er plassen liksom vår!”

I de fleste rapportene beskrives resultater av empowerment som bestyrket samspillskompetanse eller læringskompetanse hos personalet som knyttes opp mot barna som barnehagens brukere. Dette fortelles det om på ulike arenaer, alt etter hvilke typer innovasjoner som har vært foretatt, og hva som har vært tema i disse. For eksempel refereres det i en rapport at:

”Vi snakker ofte om at det er viktig å rose barna når de gjør noe bra, vi skal lære dem å sette seg inn i andres situasjon, gi dem positiv selvfølelse, de skal få følelsen av å tilhøre et godt fellesskap og lære seg å kommunisere på en god måte. For at de skal lære dette må de ha gode forbilder – oss!”

En rapport knyttes i stor grad til det å skape gode rutiner som sikrer at barn med spesielle behov får den spesialpedagogiske kompetansen som de har krav og rett på. Dette gjelder rutiner både for internt samarbeid i barnehagen, det tverrfaglige samarbeidet og foreldresamarbeid. Rapporten beskriver også rutiner for skriftlige planer, for veiledning og konkrete rutiner som for eksempel:

”Konkrete rutiner med hensyn til tid og rom for å få gjennomført tiltak og opplegg på områder som språk, lek, motorikk og lignende... Rutiner for medisinerings i hverdagen. Tilrettelegge for barn med fysisk funksjonshemming. Gode rutiner som sikrer barn med spesielle behov ved sykdom blant personalet i barnehagen”

I en rapport var et av temaene ” Nye foreldre føler seg velkommen og godt ivaretatt” Personalet laget i denne barnehagen visuelle fremtidsbilder på hvordan de ønsket at dette skulle skje. I etterkant oppsummerte de deler av innovasjonen på følgende måte:

”Foreldrene ga veldig god tilbakemelding på hvordan de var blitt tatt imot, av alle... Dette var en prosess som startet for flere år siden da vi hadde veldig slitsomme innkjøringer og forsto at vi måtte satse på å gi også foreldrene en trygg start... Alle var derfor innstilt på å avvikle feriene tidligere slik at vi fikk til en god innkjøring. Det var i år en dyp felles forståelse med hvilken holdning vi skulle ta imot foreldrene. Framtidsbildet vi hadde laget sammen av fornøyde foreldre sto klart for oss og det virket veldig samlende på hvordan personalet jobbet og samarbeidet.

Denne beskrivelsen viser en dobbel prosess. Ansatte øker sin kompetanse i foreldresamarbeid, og dette fører til økt samarbeid mellom personalet.

6.4 Oppsummering av funn

I denne oppsummeringen henter vi frem sentrale resultater i forhold til hovedproblemstillingen: *Hvordan empowerment som prinsipp og metode fremkommer i et systematisk kompetanseutviklingsprogram i barnehagekontekst?*

Oppgavens funn er bygget på en kildeanalyse av 10 innovasjonsrapporter. Disse er skrevet som et ledd i en innovasjonsstudie. Denne studie er gjennomført som et samarbeidsprosjekt mellom bydel Sagene Barne- og ungdomsavdeling og Universitet i Oslo, ISP.

Bydel Sagenes Barne- og ungdomsavdeling har samarbeidet med utdanningsinstitusjoner som høyskole og universitet siden 1999. Dette har ført til en utvikling og styrking av organisasjonen og resultert i for eksempel utarbeidelse og implementering av et felles verdigrunnlag som bygger på begrepene: inkludering, mestring og medvirkning. Organisasjonen ser de ansatte som sin største ressurs, og den kjennetegnes av en organisasjonskultur som støtter læring hos de ansatte. Anerkjennelse av personalet blir synlig gjennom at de ansatte er gitt makt og mulighet til å delta på studier i ulike studietilbud som er knyttet til innovasjon og rådgivning.

Forfatterne av innovasjonsrapportene har gjennomført planlagte endringer på sine arbeidsplasser. Som utgangspunkt har forfatterne ofte hatt et *følt problem* knyttet til sin arbeidssituasjon og noen ganger et *ønske* om forbedring. Hensikten har vært å forbedre praksis. Som eksempel på dette kan være å forbedre samarbeidet mellom barnevern og barnehage, eller å implementere et felles verdigrunnlag i Barne- og ungdomsavdelingen.

Rapportene er preget av et positivt og proaktivt fokus allerede i hovedtitlene. Dette kommer også frem gjennom valg av teoretiske modeller og litteratur.

Innovasjonsrapportene dreier seg om ulike tiltak knyttet til eget arbeidssted. Mange av forfatterne har valgt å bruke en innovasjonsmodell som hjelp til å strukturere den skriftlige fremføringen.

I rapportene beskriver de ansatte hvordan de har planlagt, gjennomført, ledet og evaluert sine innovasjonstiltak. Som et ledd i dette reflekterer forfatterne omkring egen og de andre ansattes prosess på vei til læring og styrking. Mange av forfatterne er opptatt av at deres egen utvikling skjer i relasjon med andre mennesker: medforfattere, andre barnehageansatte, samarbeidspartnere som for eksempel ansatte i barnevernet, helsestasjon eller PP- tjeneste og brukere: barn og foreldre.

I tillegg til de tidligere nevnte temaer: kultur for læring og selve innovasjonsprosesser, er 1. *betingelser og forutsetninger* for styrking, 2.

samarbeid, 3.kommunikasjon og 4.håndtering av motstand og barrierer temaer som vektlegges av forfatterne. Organisasjonens verdigrunnlag, læringsstøttende organisasjonskultur samt mulighet og deltakelse på innovasjonsstudie nevnes som viktige forutsetninger. Samarbeid, både som arbeidsform og betingelse for bestyrking, opptar de fleste. For noen blir anerkjennende kommunikasjon og tilegnelse av kommunikasjonsferdigheter forutsetninger for å hente svar fra informanter under intervjuer som utgjør deler av innovasjonene deres. For andre er treningen av kommunikasjonsferdigheter selve tema og arena for innovasjonen. Håndtering av motstand og barrierer behandles i flere rapporter.

Gjennom å utføre innovasjonstiltakene har forfatterne blitt bestyrket på flere måter. Forfatterne beskriver og reflekterer over hva de har lært og hvordan de opplever dette. Kunnskap, ferdigheter og evner til å gjennomføre planlagte endringer er sentral læring. Dette leder til opplevelse av mestring og økt selvtillit som hjelper dem til å tro at de kan takle både rutineoppgaver og nye utfordringer i arbeidet med barn, foreldre og andre ansatte. Mange forfattere beskriver at de opplever engasjement og inspirasjon under innovasjonsarbeidet. De er villige til å forsette med å forbedre sin praksis ytterligere og er opptatt av at de kan synliggjøre og spre kompetansen som de har tilegnet seg.

Forfatterne beskriver i noen grad resultater av empowerment hos ansatte som har blitt berørt av innovasjonene. Dette dreier seg om positive opplevelser, engasjement, medvirkning, forbedret samarbeid og fleksibilitet. Empowerment hos ansatte kommer også barn og foreldre til gode gjennom forbedrede ferdigheter og anerkjennende holdninger i møte med brukere.

7. Drøfting av funn i forhold til teori og tidligere forskning

I dette kapitlet drøfter vi funnene vi har gjort i analysen av innovasjonsrapportene. Først skal vi se på funn i forhold til de seks ulike dimensjonene av empowerment. Deretter drøftes funn i forhold til Menons teori. Drøftingen av funn i forhold til kompetanseutvikling omhandler både barnehagens forebyggende funksjon og kompetansebegrepene.

7.1 Drøfting i forhold til Dunst, Trivette og LaPointe

Dunst , Trivette og LaPointe (1994) ser at empowerment operasjonaliseres gjennom seks ulike dimensjoner. Disse er filosofi, paradigme, prosesser, partnerskap, utføring og selvoppfatning. Vi anvender disse i vår drøfting av funn.

Empowerment som *filosofi og paradigme* kommer frem gjennom tre sentrale prinsipper: styrke og potensiale i enkeltindividet, systemtenking og at bestyrking skjer gjennom erfaringer i naturlig kontekst. Barne- og ungdomsavdelingen har disse prinsippene som filosofisk grunnlag, teoretisk plattform, og disse gjennomsyrrer også metodene. Et godt eksempel på dette er organisasjonens arbeid med utformingen og implementering av et felles verdigrunnlag. Det bygger på en ressursorientert tenkning hvor ansatte anses å være en avgjørende ressurs. I de ansattes innovasjoner er også disse prinsippene sentrale. Innovasjonene gjennomføres på arbeidsplassene og mange refererer til, og bruker løsningsfokuset teori.

I denne sammenheng vil vi trekke frem et eksempel på paradigmeskifte på barnehagenivå. Dette er innovasjonen som er nærmere beskrevet i avsnitt 6.2.1 *Innovasjonsrapporter*. Innovasjonen gikk ut på å ha fokus på det positive som personalet gjør med barna, istedenfor å fokusere på det negative. Innovasjonen er et prakteksempel på empowermentsprinsippene. Den har utgangspunkt i naturlig

kontekst, hvor hele systemet: barnehagen deltar, og hvor små skritt forventes å avstedkomme større endringer.

Prosessdimensjonen anses å være en sentral dimensjon. Dette blir godt synlig gjennom rapportene i forhold til i hvor stort omfang de skriver om prosessen. Ikke minst at forfatterne er opptatt av betingelsene og forutsetningene for empowerment. Disse er knyttet til miljøbetingelser, erfaringer eller opplevelser og kan ses som paralleller til Dunst, Trivette og LaPointes (1994) definering av prosessdimensjonen som "enabling opportunities" altså anledninger eller muligheter for empowerment. Funnene støtter også Conger og Kanungos (i Dunst m.fl.1994) oppfattelse av prosessdimensjonen som "enabling conditions" hvor miljøbetingelsene er sentrale. I sine innovasjonsprosesser gjør forfatterne erfaringer som setter dem i stand til å tro på og bruke sine eksisterende evner og ressurser, samtidig som de lærer nytt og blir også bestyrket gjennom dette. Dette er i tråd med Mecklems (i Dunst mfl. 1994) oppfattelse av prosessdimensjonen som "enabling experiences". Å undersøke prosessdimensjonen uten å knytte den til empowermentresultater er nesten umulig. Dette samsvarer med Dunst, Trivette og LaPointes (1994) syn at prosess og resultatdimensjonen er i vekselvirkning med hverandre.

Empowerment som *partnerskap* refererer til samhandling som er fundert på mestringsopplevelser. Det dreier seg å legge forholdene til rette for å sette andre mennesker i stand til å hjelpe seg selv. Partnerskapsdimensjonen kommer til syne i funnene i forhold til samarbeid mellom bydelen og Universitet. Dette samarbeidet anser forfatterne som en forutsetning for kompetanseutvikling. Foreldresamarbeid eller tverrfaglig samarbeid er valgt som arena for mange av innovasjonstiltakene. Forfatterne av rapportene opplever at et godt samarbeid er en forutsetning for empowerment, og de har kanskje derfor sett dette som en sentral utfordring i sin praksis. Forfatterne knytter ofte samarbeid til anerkjennende kommunikasjon, ansvarsfordeling og gode rutiner for samarbeid. Dette støtter Dunsts m.fl. (1994) tenkning.

Resultatene av empowerment som kunnskap og ferdigheter som er blitt bestyrket, eller ny kunnskap og ferdigheter som er lært refereres det til i alle rapportene. Disse uttrykkes individuelt alt ettersom hvilke erfaringer, kontekster eller mennesker som det skrives om. I vår oppgave har vi hatt spesiell fokus på hvilke resultater deltakelse i et kompetanseutviklingsprogram, som er virkeliggjort gjennom innovasjonstilnærming, har hatt for forfatterne av rapportene. De beskriver at de har fått tro på seg selv, de sier at deres tanker har blitt bekreftet og at de har lært nye ferdigheter. Interessant er deres entusiasme og iver for å forsette med lignende tiltak. Dette antar vi er et resultat av en vellykket implementering av Barne- og ungdomsavdelingens verdier og satsning. Vi oppsummerer også at innovasjon som metode er godt egnet i kompetanseutviklings-sammenheng som bygger på empowermentsprinsipper.

7.2 Drøfting i forhold til Menon

Funn viser at Barne- og ungdomsavdelingen på ulike måter delegerer makt og gir muligheter til de ansatte for å utvikle seg. Dette er en handling som bidrar til at de ansatte *settes i stand til* å ta valg og starte en endringsprosess. Menon (2001) kaller en slik handling ”empowering act”. Dette er likevel ikke tilstrekkelig for at handlingen skal føre til empowerment. I Barne- og ungdomsavdelingens verdigrunnlag fremheves det at det forventes et aktivt bidrag også fra de ansatte. Forfatterne av rapportene bidrar aktivt ved at de gjennomfører og leder innovasjonene på sine arbeidsplasser. Som innovatører gjennomgår de en prosess ved å planlegge, gjennomføre og evaluere sine innovasjoner. Dette gjør de i samarbeid med medforfattere eller andre ansatte. Mange av forfatterne henviser til at disse samarbeidsrelasjonene har bidradd til økt forståelse og læring. Denne ”empowering process” kjennetegnes også av stor grad av refleksjon i forhold til sin egen utvikling hos forfatterne. Kan disse relasjonene og refleksjonene relateres til de medvirkende faktorene som Menon (2001) henviser til å være mekanismer som påvirker de kognitive funksjonene hos de ansatte? Forfatterne er også spesielt opptatt av

betingelsene for empowerment. Menon (2001) uttrykker at medvirkende faktorer i en "empowering process" er blant annet ytre betingelser og dermed samsvarer våre funn med Menons teori.

Menon (2001) hevder at "empowering process" leder til en indre tilstand, "empowering state" hos de ansatte. Denne tilstanden kjennetegnes av en opplevelse av kontroll, innflytelse, mestring eller inspirasjon og engasjement. For at en ansatt virkelig kan ha slike eller lignende opplevelser må handlingen som setter i gang prosessen være av en slik art at den setter i gang en "empowering process" og ikke en hvilken som helst prosess. Ledelsen eller innovatøren må ta høyde for dette. Forfatterne beskriver at gjennom intervjuer eller deltagelse i møter har andre ansatte blitt mer bevisste. På den andre siden har forfatterne også opplevd at håndtering av forsvarsmekanismer i form av barrierer og motstand er en del av det å lede en innovasjonsprosess. Er disse forsvarsmekanismene et uttrykk for at handlingene - "empowering acts", som ledelsen på ulike nivåer foretar, avstedkommer ulike prosesser hos ulike individer? I så måte støtter dette Menons (2001) og andre forskeres (Dunst, Trivette og Deal 1994) fremheving av empowerment som et individuelt fenomen.

Menons forskning tyder på at hovedkomponenten i en "empowering state" - indre tilstand, er internalisering av mål og verdier. Det virker som om at Barne- og ungdomsavdelingens verdigrunnlag og fokusering på forebygging er internalisert hos forfatterne av rapportene.

Ved å relatere dette både til våre funn og innovasjonsteori kan vi se at håndtering av motstand og barrierer dreier seg nettopp om dette. Det viktigste virkemiddelet ved håndtering av motstand og barrierer er utvikling av eierforhold. Eierforhold defineres som *å ha tro på* at innovasjonen skal føre til forbedret praksis (Skogen 2004). Forfatterne av rapportene beskriver dette også gjennom begrepet *forankring*.

Implementering av innovasjonene, benyttelsen av eksisterende arenaer og evaluering for å kunne foreta nødvendige justeringer underveis fremheves som viktige deler av

innovasjonsprosessen. Gjennom å lede innovasjonene og ved å ta hensyn til disse forhold, utvikler forfatterne endringskompetanse. Dette gir dem en mestringsopplevelse som kan relateres til Menons ”perceived controll” – opplevelse av kontroll og ”perceived competence”- opplevelse av kompetanse.

7.3 Drøfting i forhold til kompetanseutvikling i barnehage

Vi vil først i dette kapitlet drøfte våre funn i forhold til at barnehage ses som et viktig ledd i forebygging fra et helsefremmende perspektiv. Deretter skal vi ta for oss vurderinger knyttet til begrepene handlingskompetanse og personlig kompetanse som redskaper for å forstå kompetanseutvikling i barnehage.

Vi anser at empowerment kommer til uttrykk i de ansattes innovasjonsrapporter både som prinsipp og metode. Innovasjon i seg selv er en metode som bygger på empowermentsprinsippene. Funn knyttet til de ansattes innovasjonsprosesser og resultatene av dem er sentrale i denne masteroppgaven. De uttrykker utvikling av kompetanse på flere områder. Derfor vil vi videre i dette kapitlet drøfte funn i forhold til de ulike elementene i handlingskompetanse (NOU 1991:4, Gottvasli 2001). Handlingskompetanse uttrykker omstillingsevnen, som igjen ses som den største utfordringen for dagens og morgendagens barnehage. Samtidig med dette vil vi trekke inn perspektiver fra aktuelle andre teorier eller tenkning. Disse er det redegjort for i kapittel 4.6 *Annen teori - relatert til empowerment* og kapittel 4.7 *Innovasjon som empowermentsmetode*.

7.3.1 Funn sett i lys av forebygging fra et helsefremmende perspektiv

For at barnehage skal fungere som en forebyggende institusjon i tråd med de forventningene som både det internasjonale og nasjonale samfunnet stiller til den, kreves det kompetanse hos de ansatte. De må ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger som fungerer støttende og beskyttende for barn og foreldre.

Forandringene i samfunnet berører også barn og foreldre. Da må de ansatte ikke bare kunne være i takt med tiden men også forut for den. Dette utfordrer de ansattes kompetanse i å omstille seg. Det virker som om de ansatte, gjennom å utføre innovasjonene, har skaffet seg økt kompetanse på dette området.

Da det tverrfaglige samarbeidet og foreldresamarbeid har vært i fokus i flere av rapportene kan dette tyde på at begge typer samarbeid oppfattes av forfatterne som et kritisk punkt for å tilrettelegge for barn og foreldre. Forfatternes oppsummeringer av resultatene av egne innovasjoner tyder på at de har gjennom innovasjonene fått utvidet forståelse om foreldres behov. De har også fått økt kunnskap om hvordan man, fra barnehagens side, kan tilrettelegge for foreldresamarbeidet. Dette er i tråd med forståelsen av forebygging fra et helsefremmende perspektiv. Det forutsetter involvering av brukerne, og det fordrer, i en barnehagekontekst, et tett foreldresamarbeid. Det virker som om at ansatte ser også utvidede muligheter for det tverrfaglige samarbeidet som en følge av innovasjonene. Gjennom et godt tverrfaglig samarbeid kan de gi et bedre tilbud til barn og foreldre. Forfatterne fremhever det tverrfaglige samarbeidet særlig i forhold til barn med spesielle behov. Disse barna utgjør en gruppe som har et stort behov for støtte og mestingsopplevelser for å nyttiggjøre seg sitt individuelle vekstpotensiale og for å hindre at fremtidige vansker og problemer oppstår.

7.3.2 Handlingskompetanse- et godt uttrykk for omstillingsevne

Funnene tyder på at organisasjonens intensjoner om satsing og fokus på forebygging, løsningsfokus og bestyrking av både de ansatte og brukere har blitt realisert i praktisk handling. Forfatterne beskriver dette som en forutsetning for sin egen vekst og bestyrking. Dette har krevd omstilling fra organisasjonens side. NOU (1991:4) og Gottvasli (2001) hevder at en slik omstillingsevne kan beskrives som handlingskompetanse. Den inkluderer elementene fag-, metode-, samspills- og læringskompetanse. Barne- og ungdomsavdelingen i bydel Sagene har, gjennom et partnerskap med høyere utdanning, kunnet ivareta utviklingen av disse elementene i

organisasjonen. Gjennom ulike studietilbud har de ansatte som individer, og samtidig som en del av organisasjonen, blitt bestyrket. Som et eksempel på en praktisk handling fra organisasjonens side er implementeringen av verdigrunnlaget. Ved å gi makt og mulighet til de ansatte for å delta på ulike studietilbud har organisasjonen også realisert sine intensjoner i praksis. Dette støtter tolkningen av omstillingsevne som handlingskompetanse.

Når det gjelder de ansatte som individer støtter funnene også delvis handlingskompetansebegrepet. Ved at de ansatte gjennom en innovasjonstilnærming har gjort planlagte endringer, knyttet til sin arbeidspraksis, tyder funnene på en oppbygging av kompetanse på alle fire elementene i handlingskompetansen. I lys av funn ser vi likevel at handlingskompetanse ikke klarer å fange alle aspektene i den kompetansen som de ansatte i barnehage trenger. Likevel mener vi at handlingskompetanse er et bra konsept, for å analysere og arbeide med elementene i omstillingsevnen.

7.3.3 Kompetanseutvikling på de ulike områdene i handlingskompetanse

De fire elementene i handlingskompetanse er læringskompetanse, samspillskompetanse, fagkompetanse og metodekompetanse (Se også kapittel 3.3). I det følgende skal funnene drøftes i forhold til disse elementene.

Med *læringskompetanse* menes det å kunne tilegne seg nye kunnskaper og det å lære å lære (NOU 1991:4). I en sosialkonstruktivistisk læringsteori kan man se på læring som en aktivitet som de ansatte er med på å skape. Gjennom forelesninger, og ved at de ansatte har fått og tatt ansvar for å gjennomføre innovasjonene, har de tilegnet seg nye kunnskaper og ferdigheter som de selv har vært med å forme. Det virker som om at gjennom samarbeid, gruppearbeid, veiledning og arbeid med teori har de ansatte fått mulighet, og også en utfordring, som har satt i gang refleksjoner hos dem. Det er nettopp gjennom refleksjon at ny forståelse utvikles (Andersen mfl. 2000). De ansatte reflekterer spesielt over egen utvikling: sine erfaringer, hvordan de har tenkt før, hvordan deres holdninger og ferdigheter har blitt endret og hvordan holdningene og

ferdighetene har blitt testet i møte med både brukere og de andre ansatte. Derfor antar vi at de ansatte har fått økt forståelse om seg selv som ”lærende individer”, samtidig som de har lært konkrete ferdigheter.

I teori om lærende organisasjoner knyttes refleksjon til en av læringsdisiplinene: mentale modeller. Man klargjør og forbedrer sine indre bilder av verden, og ser hvordan disse former og påvirker handlinger og avgjørelser (Haugen 2004). Vi kan se dette i lys av de refleksjonene som de ansatte gjør over sine tidligere holdninger. De stiller seg kritisk til sine tankemåter og legger merke til at de må være bevisste over dem, samtidig som de ser at tankemåtene kan utvikles til det bedre. Gjennom samarbeid legger de også merke til at man kan gjøre samme ting på flere måter.

Gjennom mestringsopplevelser, og at de ansatte har reflektert over disse opplevelsene, kan de også oppdage at de faktisk har lært noe nytt. De merker at de har ressurser, ferdigheter og potensiale i seg selv, og dette kan bestyrke dem i videre arbeid og i møte med nye forandringer eller behov. Her kan man se paralleller til Schön (1991) som fremhever at ”to reflect in action” innebærer å ikke bare være kompetent, men at man tørr å bruke egen personlighet og skjønn og tolke nye situasjoner ut i fra tidligere lignende situasjoner.

Funnene antyder at de ansatte har vært spesielt opptatt av betingelsene og forutsetningene for at læring og bestyrking kan skje. De nevner at det å ha mulighet, tid og rom for refleksjon og samarbeid har vært viktige forutsetninger. Dette har blitt mulig gjennom deltakelse på studiet, og gjennom at organisasjonen har tilrettelagt for det. Schön (1991) sier at ”to reflect on action” fordrer at ansatte *gies muligheter* for å trekke seg tilbake fra hverdagen og reflektere over hva de gjør, og hvorfor, sammen med andre ansatte.

Innovasjonene er blitt utført innenfor noen rammer. Tid, obligatoriske krav i studiene, sin egen arbeidssituasjon og Barne- og ungdomsavdelingens satsningsområder og verdigrunnlag kan nevnes. De ansatte kunne altså bruke seg selv på mange måter, men hadde samtidig en ramme å forholde seg til. Hauge og Ausland (2003) mener at tross endringer har de ansatte alltid et handlingsrom, og de mener at

det er viktig at ansatte gjør seg kjent med dette handlingsrommet. Gjennom innovasjon har de ansatte blitt utfordret til et systematisk arbeid hvor refleksjon har vært en nødvendig del for å kunne gjennomføre tiltakene. De har fått erfaringer om at det finns muligheter selv om det finns begrensninger. De ansatte har også brukt sine egne behov og ønsker som utgangspunkt for innovasjonene. Da har de fått konkrete erfaringer om å gjøre seg kjent med dette handlingsrommet.

Forfatterne uttrykker at møter med andre mennesker har utvidet deres perspektiv. Mange av innovasjonene er også et samarbeidsprosjekt med flere ansatte, og de ansatte uttrykker at dette har vært berikende og lærerikt. Konseptet lærende organisasjoner (Senge 1994) fremhever nettopp gruppelæring som en av de fem læringsdisiplinene.

Gjennom gruppearbeid og ved møte med andre ansatte har forfatternes ferdigheter til å samarbeide og kommunisere blitt utfordret. Evne til samarbeid, samarbeid mot felles mål og konfliktløsning kan samlet ses som *samspillskompetanse*.

Samarbeidet er arena for mange rapporter. Da vi vet at de ansatte selv har fått velge temaene for innovasjonene anser vi at samarbeid og samspillskompetanse er helt sentrale områder for kompetanseutvikling i en barnehagekontekst. Mange av forfatterne er i lederstillinger. Dette antyder at samarbeid også er en organisasjonsutfordring. Forfatterne har også uttrykt at gode samarbeidsrutiner i barnehagen og på den tverrfaglige arena er en forutsetning for å ivareta barn med spesielle behov.

Forfatterne har fremhevet at det er viktig at de voksne er modeller for barna når det gjelder å omgås hverandre. Det er nettopp dette Frost (2005) påpeker når han sier hvor viktig de er at voksne viser respekt og toleranse. Dette kommer frem i innovasjons-rapportene også ved vektleggingen av samarbeid og samarbeidsrelasjoner som en del av foreldresamarbeidet.

Andersen, mfl.(2000) viser til forskning som bekrefter at brukerne ikke skiller den profesjonelle fra ytelsen, men at den profesjonelle er en del av denne. Funnene viser at samspillskompetanse, spesielt i form av anerkjennende holdninger og

kommunikasjon, anses som avgjørende i møte med brukerne. Andersen m.fl. (2000) poengterer også at i empowerment må den profesjonelle bestyrke og anerkjenne seg selv for å kunne empowere andre. Det er dette forfatterne også peker på. Å anerkjenne brukerne som likeverdige partnere utfordrer den ansattes tradisjonelle forståelse av sin arbeidsrolle. Dette innebærer blant annet at man aksepterer at foreldre har en reel og verdifull viten om familiens liv, og at foreldre er i stand til å treffe kompetente beslutninger om barnas liv. De ansatte har da en utfordring i å bestyrke foreldre slik at de synliggjør og kommer frem med det som de vet og opplever. Det er denne kompetansen som spesielt trengs i barnehagen - altså kompetansen om hvordan empowere andre.

Fagkompetanse dreier seg om innsikt i enkeltfag eller emneområder. Vi anser at dette kompetanseområdet blir minst berørt i innovasjonene. Dette synes vi er interessant da begrepet kompetanse ofte umiddelbart knyttes til teoretisk kunnskap. Dette støtter Gottvaslis (2001) syn at de ansatte i barnehage har ressurser og kompetanse, men at denne kompetansen ikke blir utnyttet, mobilisert eller kombinert. Man kan også tenke seg at påvirkning av et fokus på verdier og tenkning, basert på empowerment, har gjort at forfatterne ikke har hatt fokus på hva de ikke får til, men heller på forutsetningene for at *det som de kan, blir mulig å mobilisere*.

Når det gjelder teori i rapportene er det verd å merke seg hvilken litteratur forfatterne har valgt å støtte seg til. Det virker som at Langslets sin LØFT, gjennom trossetninger, er godt egnet litteratur for barnehagen. Vi antar at den er konkret og nok praksisnær. Dette tyder på at empowerment må omsettes til praktiske tips, målsettinger eller trossetninger for at den kan gjenkjennes og bli aktivt brukt på feltet. Forfatterne relaterer også sine innovasjoner til offentlige dokumenter slik som Rammeplan og bydelens Barne- og ungdomsplan. I forbindelse med dette tenker vi at det er viktig hvilke budskap slike dokumenter gir til de ansatte. Hvis empowerment er målsetting, bør dette også gjenspeiles i dokumentene.

I noen av innovasjonene har forfatterne ulike tjenestesteder. De ansatte uttrykker at de gjennom å arbeide sammen har fått mer kunnskap og informasjon om hverandre,

for eksempel barnehage om barnevern. Kunnskap om samarbeidspartnere er en viktig del av den fagkunnskapen som ansatte i barnehage trenger for å kunne, på en best mulig måte, fungere støttende for familier og barn.

Innsikt i enkeltfag kommer tydeligst frem i rapportene i forhold til barn med spesielle behov. De nevner spesifikt at spredning av spesialpedagogisk kompetanse er en forutsetning for at alle ansatte kan ivareta barn med spesielle behov.

Metodekompetanse dreier seg om evnen til å analysere en situasjon, kunnskap om fremgangsmåter og bruk av kunnskap til å løse nye og kanskje uventede oppgaver. Innenfor dette kompetanseområdet trekker vi spesielt frem *innovasjon* som metode.

De ansatte har spesifikt tilegnet seg ferdigheter i å løse nye og uventede oppgaver gjennom innovasjonene. Innovasjon defineres som å dreie seg om en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen 2004). De ansatte har selv ledet innovasjonsprosessene og tatt mange avgjørelser underveis. Dette har krevd kontinuerlig refleksjon. Hauge og Ausland (2003) hevder at refleksjon over hva man gjør når man prøver å få kontroll over endringsprosesser gjør at bemyndigelse av ansatte kan oppnås. Gjennom at forfatterne har valgt tema og fokus for innovasjonene, satt i gang prosessene, ledet dem og evaluert dem, har de på en naturlig måte blitt ”tvunget” til å reflektere over hva de gjør. De ansatte har selv tatt stilling til hva som er ansvarlig å gjøre. De har vurdert, innhentet erfaringer, utforsket muligheter, og forsøkt å påvirke omgivelsene i den retning de mener er den beste.

Innovasjon som tilnærming har elementer som ser ut til å egne seg godt i kompetanseutvikling i barnehage. De ansatte har benyttet mest PS- strategien eller den utvidete versjonen av den. At denne strategien eller modellen har utgangspunkt i de ansattes behov ser ut til å fungere bra. I tillegg tilbyr innovasjonsmodellene en ramme for strukturering av innovasjonene, og også skrivingen av rapportene.

Kompetanseutvikling gjennom denne type innovasjonstilnærming kan også ses i sammenheng med flyt-teorien (Csikszentmihalyi 2002). Er det mulig at det å ha utgangspunkt i egne behov for endring, skaper så stor motivasjon, at ytre belønning

ikke trengs? Vi tror ikke dette, og derfor er det viktig å lese videre hva denne teorien egentlig går ut på. Csikszentmihalyi (2002) sier at optimale mestringsopplevelser finner sted der hvor aktivitetene er målrettede og bundet av regler, samt at dette krever at man har passende evner og ferdigheter. Vi tenker at den rammen som en strategi med flere faser har, kan fungere som "regler" for innovatørene. Samtidig forutsetter en innovasjonstilnærming en viss grad av systematikk og planlegging. Man gjør noen tanker om hvordan den forbedrede situasjonen skal være, dette blir altså "målsettingen". I tillegg trengs det ferdigheter eller evner. Altså må de ansatte tilegne seg ferdigheter for å kunne gjennomføre endringene. Disse har de tilegnet seg gjennom refleksjon knyttet til praktisk handling. De har også deltatt på forelesninger og fått veiledning. Dette utfordrer igjen organisasjonen. Den må tilrettelegge for kompetanseutvikling for at en "optimal" arbeidsopplevelse og indre motivasjon hos de ansatte kan oppnås. Gjennom at Barne- og ungdomsavdelingen i bydel Sagene har som mål å være en lærende organisasjon, med en felles visjon uttrykt i verdigrunnlaget, er de på god vei med dette arbeidet. De har også arbeidet med å implementere verdigrunnlaget og gjennom dette uttrykt sin anerkjennelse og sine forventninger til de ansatte.

Vi har tidligere i dette avsnittet sett på hva utgangspunkt i et følt behov kan bety for en innovasjon i barnehage. I tillegg vil vi trekke frem to faser som forfatterne har kommentert spesielt. Det er problemdiagnose og evaluering.

Innovasjonsrapportene gir belegg for at problemdiagnose er et nyttig begrep for fasen hvor behovet for endring skal defineres nærmere. Mange av innovasjonene har et følt problem som utgangspunkt. Selv om rapportene er skrevet med en positiv og proaktivt fokus, virker det som at det har vært nødvendig å definere vanskeligheten eller problemet først - for så å kunne finne løsninger som bygger på en løsningsfokustert og ressursorientert tenking. Dette henger sammen med begrepet anerkjennelse. Å anerkjenne problemet trenger ikke å bety at man *bare* skal se problemet, men at man godtar realistisk hvordan situasjonen er for å kunne gjøre noe med den.

Evaluering er en vesentlig komponent i innovasjonen. Den er i forbindelse med alle de andre fasene, for eksempel å ta valg, å sette i gang og å lede prosessen. Forfatterne forklarer at gjennom kontinuerlig evaluering klarer de å holde fokus og følge opp tiltakene som de har satt i gang. Evaluering gjør det også mulig å synliggjøre det som man har lyktes med, slik en forfatter skrev: ”*feire når dagens praksis er lik visjonen*”.

Oppsummerende kan vi konstatere at alle elementene i handlingskompetanse henger sammen med hverandre. Handlingskompetanse egner seg godt for å skildre omstillingsevnen. Tross dette mener vi at den ikke fullt ut klarer å fange de personlige sidene ved kompetanse i en barnehagekontekst.

7.3.4 Personlig kompetanse – godt begrep for å skildre det menneskelige

Vi mener at begrepet *personlig kompetanse* slik Skau (2005) definerer det, fanger godt de *menneskelige* kvalitetene for kompetansekrav i barnehage. Det kan bidra til forståelsen av kompetanseutvikling i barnehagekontekst, ved siden av handlingskompetansebegrepet. Personlig kompetanse hos Skau (2005) anses som en *unik* kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter. Det tar også med aspektet om tilpasning av disse kvalitetene i forhold til den arbeidssituasjonen som de ansatte til enhver tid er i. Personlig kompetanse er knyttet til erfaringer og fortolking og bearbeiding av disse erfaringene. Funnene viser et mangfold av ulike typer erfaringer. Disse er preget av de individuelle opplevelsene som de ansatte har hatt.

Når arbeidet i barnehage dreier seg å arbeide med levende mennesker, utfordres spesielt de ansattes evner til å samhandle. I denne samhandlingen er det viktig at de ansatte er kongruente og kan anerkjenne seg selv, sine egne styrker og svakheter. De må gi seg selv rom for å bruke sine unike ressurser, og de må tørre å ta tak i det som er vanskelig.

8. Oppsummerende drøfting

I dette kapitlet forsøker vi å se funnene i forhold til *Hvordan empowerment som prinsipp og metode fremkommer i et systematisk kompetanseutviklingsprogram i barnehagekontekst?* Vi redegjør først for empowermentsprinsippene og deretter for empowerment som metode. Som en del av denne fremstillingen mener vi at prinsippene i stor grad må prege metoden for å bli realisert og komme brukerne til gode.

8.1 Empowerment som prinsipp i kompetanseutvikling

Vi vil her først se empowermentsprinsippene, overført til en kompetanseutviklings-sammenheng, for å minne leseren på disse. Det første prinsippet er at alle har iboende muligheter og potensiale til å ta disse i bruk. Alle er altså allerede kompetente, men det dreier seg om å mobilisere og ta i bruk denne kompetansen. Det andre prinsippet dreier seg om å tenke helhetlig. Mobiliseringen av kompetansen anses ikke for å være avhengig av individuelle egenskaper eller eventuelle mangler i den individuelle kompetansen. Det er systemets ansvar å tilrettelegge for den individuelle veksten. Det tredje prinsippet baseres på tenkning om at for å mobilisere, anvende og kombinere kompetansen må det skje læring. Det må skje en endring i atferd hos individet (eller organisasjonen) *i den naturlige konteksten* hvor det er behov for kompetansen. Læring må da knyttes til den aktuelle arbeidssituasjonen som vedkommende individ eller organisasjon har. I dette ligger også en forventning om at det må skje noe hos individet. Det er ikke tilstrekkelig at systemet tilrettelegger for bestyrking, men individet må også bidra til at vekst kan skje.

Gjennom funn har vi belegg for å uttrykke at disse prinsippene kommer frem på ulike måter i dette kompetanseutviklingsprogrammet. Organisasjonen har et verdigrunnlag som bygger på verdiene inkludering, mestring og medvirkning. Samtidig som den uttrykker anerkjennelse av personalet, stiller den også krav til personalet i form av

forventninger. Organisasjonen har brukermedvirkning og forebygging fra et helsefremmende perspektiv som satsningsområde og dette gjenspeiles også som holdninger og som et fokus i de ansattes arbeid og innovasjoner. Som en del av kompetanseutviklingsprogrammet har dette aktuelle studietilbudet *Systemrettet rådgivning og innovasjon* brukt innovasjonstilnærming, som i seg selv, bygger på empowermentsprinsippene.

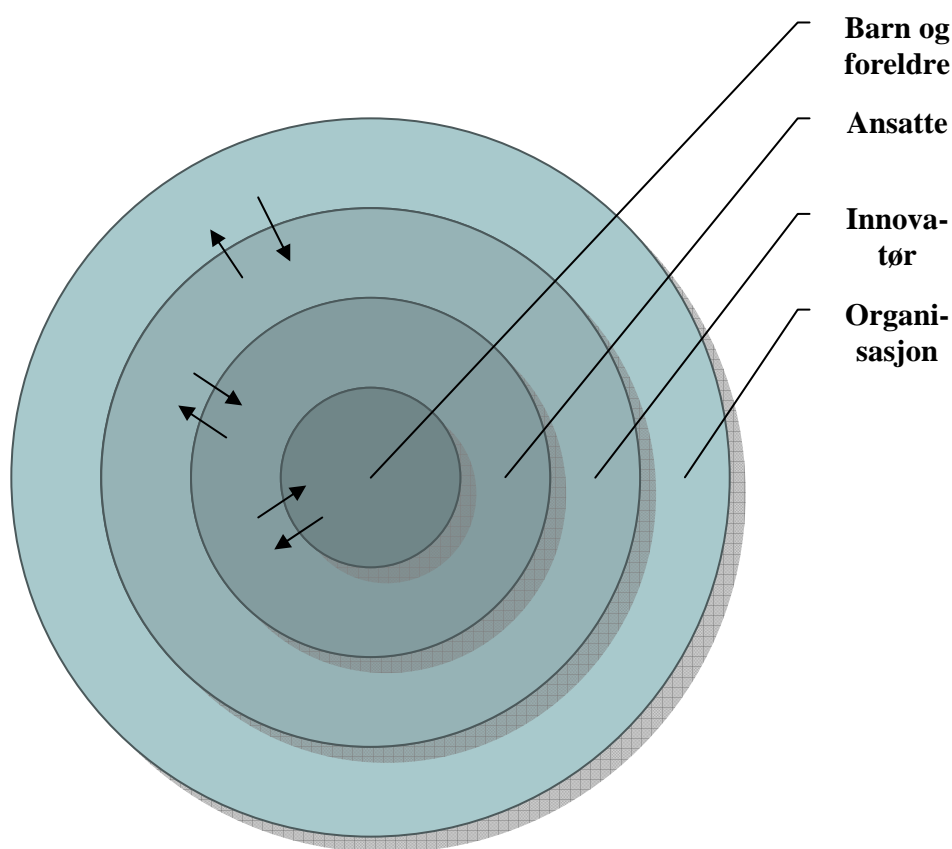
Vi mener at det er viktig å se empowermentsprinsippene som en helhet. Hvis man tar bort noen av prinsippene er det ikke lenger snakk om empowerment. Basert på funn og teori, mener vi at innenfor kompetanseutvikling i barnehagekontekst, er kultur som *støtter* læring og også *forventer* læring, en sentral forutsetning for empowerment. Da denne kulturen også bygger på empowermentprinsippene som en helhet, muliggjør den utvikling av kompetanse hos individet. Gjennom dette skjer det en bestyrking i organisasjonen som helhet.

8.2 Empowerment som metode i kompetanseutvikling

Empowerment som prinsipp og som metode er nært sammenknyttet. Metode anses for å være en fremgangsmåte der man realiserer prinsippene til praktisk handling. Dette resulterer i en opplevelse av mestring og kontroll, økt kompetanse og internalisering av mål hos de ansatte. Den økte kompetansen skal komme til syne gjennom anerkjennelse av barn som subjekter og meningsskapende medskapere av sin egen kunnskap. Den økte kompetansen skal i tillegg resultere i at barn med spesielle behov får rett hjelp til rett tid. Alle foreldre skal oppleve å bli sett som likeverdige partnere i en samarbeidsrelasjon hvor barnet står i fokus. De skal også få den støtten og forståelsen de trenger som de viktigste personene i barnas liv. Dette er barnehagens primære oppgave som en helsefremmende og forebyggende arena for alle barn.

Basert på funn og refleksjon over beskrevet teori, mener vi at alle aktører i et kompetanseutviklingsprogram er betydningsfulle, og de er i gjensidig interaksjon med hverandre. Dette kan sammenfattes i følgende figur.

Figur III: Empowerment som metode på ulike nivåer i et systematisk kompetanse-utviklingsprogram i barnehagekontekst



I denne undersøkelsen har vi sett nærmere på kompetanseutvikling i Sagene Barne- og ungdomsavdeling og spesifikt innenfor barnehagekontekst. Vi ser at empowerment kommer fram som metode gjennom at hele organisasjonen deltar i kompetanse-utviklingen isteden for at enkelte ledere eller ansatte sendes på eksterne kurs. På *organisasjonsnivå* ser vi at empowerment som metode kommer frem

gjennom implementeringen av verdigrunnlaget. Organisasjonen har, gjennom partnerskap med høyere utdanning, også lagt til rette for erverving av ny kunnskap og mulighet for veiledning til innovatørene. De ansatte (innovatørene) har fått tid og anledning til å delta på forelesninger, veiledning og gjennomføring av innovasjonene. Vi ser det som viktig at innovatørene har gått gjennom et strukturert forløp med krav til rapportering og spredning av innovasjonen. Det har ligget forventninger fra organisasjonens sin side om at de som deltar på studiet skal gjennomføre et forpliktende arbeid. Samtidig har innovatørene fått veiledning, undervisning og støtte underveis i denne prosessen.

De ansatte (*innovatørene*) har gjennomført innovasjoner, og funnene viser at disse har resultert i bestyrking hos innovatørene selv, hos andre ansatte, og da har også hatt positive ringvirkninger for brukerne. Slik innovasjonene er gjennomført, har de hatt utgangspunkt i de ansattes følte behov, og målsettingen har vært å forbedre praksis. Innovatørene selv har hatt ansvar for å ta valg, lede prosessene og evaluere dem. Gjennomføringen av innovasjonene har fordret systematisk refleksjon hos innovatørene. Dette har resultert i økt bevissthet og forståelse av det handlingsrommet (Hauge og Ausland 2003) som de ansatte har.

Vi kan se at *andre ansatte* (i figuren ansatte) som har deltatt i innovasjonene har blitt bestyrket. Dette kommer til uttrykk gjennom økt bevissthet, opplevelse av anerkjennelse og mestring i arbeidet. Innovatørene har også påvirket de andre ansatte positivt. Som et eksempel på dette er at løsningsfokuserte spørsmål i intervjuene resulterte i synliggjøring av ansattes behov.

Vi har bevisst valgt å plassere *barn og foreldre* i sentrum av figuren. Med dette vil vi synliggjøre at empowering av ansatte i en barnehage skal resultere i bestyrking av barn og foreldre. Ved å anerkjenne foreldre som likeverdige samarbeidspartnere, blir det mulig at de kan synliggjøre sine behov. Dette er nødvendig for at organisasjonen og de ansatte kan ta hensyn til både foreldres og barns ønsker og behov. Dette øker foreldres kompetanse slik at de tørr og kan ta viktige avgjørelser i familiens og barnas liv.

Med dette som bakgrunn vil vi peke på noen implikasjoner vedrørende framtidig forskning og praksis om kompetanseutvikling i barnehagesammenheng.

8.3 Implikasjoner

I 2005 ble det vedtatt en ny lov for barnehager (Barnehageloven 2005). Samtidig skal den nye Rammeplanen for barnehager tre i kraft 1. august 2006. Barnehagesektor står foran store utfordringer i arbeidet med implementering av Rammeplanen.

Intensjonene i disse dokumentene skal overføres til praktisk handling på feltet. Vi tenker at å bruke en tilnærming hvor de ansatte kan bidra selv og få et eierforhold til disse dokumentene blir viktig. Dermed mener vi at en innovasjonstilnærming kan være en nyttig metode i dette implementeringsarbeidet. Vi tror den vil føre til personlig engasjement, og erfaringer viser at lokalt utviklingsarbeid fører til læring som varer.

De voksnes kompetanse er den viktigste ressurs for å skape et godt barnehage tilbud. I innværende år er det kun bevilget 10% (60 mill.) av de anbefalte midlene (600 mill.) til kompetanseutvikling på barnehagesektor (BFD 2005, Jelstad 2006). Dette står i sterk kontrast til de utfordringene som ligger i nær framtid for barnehage. Det hjelper ikke med pene ord eller gode intensjoner hvis ikke disse settes ut i praktisk handling.

Ut i fra et forebyggende og helsefremmende perspektiv er vi særlig opptatt av barn med spesielle behov. Hvordan kan også disse barna bli medvirkende i sin barnehagehverdag og aktivt delta i planleggingen av barnehagens virksomhet? Dette er en stor utfordring og det er viktig å se dette i lys av en empowermentstilnærming. Her ser vi behov for en utvidet forskningsinnsats.

8.4 Evaluering av egen undersøkelse

Ved avslutningen av dette masteroppgaveprosjektet er det naturlig å se kritisk på vår egen undersøkelse. Har det å benytte innovasjonsrapportene vært tilstrekkelig for å

forstå de prosessene som de ansatte har opplevd? Vi ser at vi kunne benyttet metodetriangulering og for eksempel gjort observasjoner eller foretatt intervjuer i tillegg til kildestudiene. Det antar vi ville ha styrket undersøkelsen ytterligere.

Hvis vi hadde utvidet metoderepertoaret ser vi muligheter for også å trekke ut et større, og om mulig, ikke så skjevt utvalg (se kapittel 5.7 om generalisering). Dette anser vi for å ligge utenfor de rammene vi har i et masteoppgaveprosjekt. Vi mener selv at vi har klart ut i fra den tiden vi har hatt til rådighet å gi et bilde som er fyldig nok til å kunne svare på problemstillingen vår ved å benytte oss av de skriftlige kildene. I tillegg har vi tilegnet oss kjennskap til konteksten omkring disse skriftlige kildene gjennom intervjuer av aktuelle personer som var tilknyttet kompetanseutviklingsprogrammet. Vi har også lest tilgjengelig og relevant bakgrunnsmateriale.

Kildestudie er sjelden benyttet som en hovedmetode i masteroppgaver innenfor det spesialpedagogiske området, og det er begrenset med relevant litteratur i forhold til denne metoden. Dermed har det vært en utfordring å finne ut hvordan vi i praksis skulle tolke og bruke kildene.

8.5 Avsluttende kommentarer

Til slutt vil vi samle noe tanker som vi har gjort under arbeidet med oppgaven. Vår tidligere antagelse, om at det nytter å satse på barnehage og på de ansatte i barnehage, har blitt bekreftet. Vi har blitt bedre kjent med empowerment som prinsipp og metode. Gjennom de ansattes rapporter har vi også fått kjennskap til hvor ulikt en empowermentstilnærming kan utformes i det praktiske arbeidet. Dette har gitt oss inspirasjon med tanke på våre fremtidige arbeidsoppgaver som spesialpedagoger.

Vi har fått ny kunnskap om innovasjon som metode i et systematisk kompetanseutviklingsprosjekt. Vi ser viktigheten av en helhetlig og forpliktende satsning på hele organisasjonen og alle aktørene. En helhetlig kompetanseutvikling bør også inkludere brukerne som reelle aktører. Ved at de ansatte og organisasjonen blir bestyrket,

resulterer dette i en bedre hverdag for brukerne av barnehagen. Empowerment gir på denne måten støtte og styrke til barn og foreldre.

Kildeliste

- Alvesson, M. & K. Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur
- Andersen, M. L., P. N. Brok & H. Mathiasen (2000): *Empowerment på dansk*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag
- Arneberg, P., E. Juell & O. Mørk (2005): *Samtalen i barnehagen*. Oslo: Damm & Sønn
- Askheim, O. P. (2003): *Fra normalisering til empowerment*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bandura, A. (2003): *Self Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Barnehageloven. Lov 2005-06-17 nr 64: Lov om barnehager. URL:
<http://www.lovdata.no/cgi-wiftdrens?/usr/www7lovdata7all7hl-20050617-064.html>
(Lesedato: 02.03.2006)
- Barne- og familiedepartementet: BFD (2005): *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små*. Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen. BDF 8. mars 2005.
- Barne- og ungdomsplan (2002-2005) for Bydel Sagene og Torshov
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. & R. Tangen (red.) (2004): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Borg, W. R., M. D. Gall & J. P. Gall (1996): Ch: 17. Evaluation Research i:
Spesialpedagogikk. SPED 4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Master. Kopisamling. Oslo: Unipub
- Borg, W. R., M. D. Gall & J.P. Gall (2003): Ch: 14. Case Study Research i:
Spesialpedagogikk. SPED 4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Master.Kopisamling. Oslo: Unipub
- Borge, A. I.H. (2003): *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Branstad, A. (2003): *Fra monolog til dialog i: Hauge, H. A. & M. B. Mittelmark (red.); Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget
- Brask, O. D. (2006). *Selvregulert læring i praksisfellesskapet. Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, vol 43, nr 1 s. 3-11
- Brudal, L. F. (2006): *Positiv psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bråten, S. (2004): *Kommunikasjon og samspill- fra fødsel til alderdom*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

-
- Cappelens engelsk-norsk/norsk-engelsk ordbok* (2000) Oslo: Cappelen Forlag
- Csikszentmihalyi, M. (2002): *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider Books
- Dahlberg, G., P. Moss & A. Pence (2003): *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalin, P. (1978): *Limits to Educational Change*. London: The Macmillan Press
- Dalin, P. (1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlag
- Davis, H. (1995): *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- De Shazer, S. (1988): *Clues. Investigating Solutions in Brief Therapy*. New York: W.W. Norton & Company
- Djupedal, Ø. (2006): *Kompetanse- og kvalitetsutvikling i skole og barnehage. Fra nasjonale mål til kommunal praksis*. URL: <http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/taler/minister/070021-090011/dok-bn.html> (Lesedato 22.04.2006)
- Dunst, C. J., C.M. Trivette & A.G. Deal (Ed.) (1994): *Supporting & Strengthening Families* Cambridge, Massachusetts: Brookline Books
- Dunst, C. J., C. M. Trivette & N. LaPointe (1994): Meaning and Key Characteristics of Empowerment i: Dunst, C. J., S.M. Trivette & A.G. Deal (Ed.); *Supporting & Strengthening Families* Cambridge, Massachusetts: Brookline Books
- Dåvøy, L. (2005). URL: <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/bondevikII/bfd/taler/004051-090362/dok-bn.html> (Lesedato: 28.04.2006)
- Fay, B. (1996): *Contemporary philosophy of social science: a multicultural approach*. Oxford: Blackwell
- Faureholm, J. (1996): *Fra livstidsklient til medborger*. København: Special-Trykkeriet
- Finsrud, K. (2003): *Empowerment i forebyggende ungdomsarbeid. Ungdommers opplevelser av forebyggende tiltak mottatt gjennom et samarbeidsteam i en bydel i Oslo*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk
- Forsberg, I. & E., B. Starrin (red.) (1997): *Frigørande kraft. Empowerment som modell i skola, omsorg, och arbetsliv*. Stockholm: Förlagshuset Gothia
- Freire, P. (1999): *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Forlag
- Frost, T. (2005). Menneskets iboende verdighet i: Arneberg, P., E. Juell & O. Mørk *Samtalen i barnehagen*. Oslo: Damm & Sønn

- Gjernes, T. (2004): *Helsemodeller og forebyggende helsearbeid*. URL: http://www.forebygging.no/fhp/d_emneside/cf/hPKey_9572/hParent_594/hDKey_1 (Lesedato 09.05.2006)
- Gottvasli, K. Å. (2001): *Et kompetent barnehagepersonale*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Groth, P. (1999): "*Empowerment*" som utviklingsstrategi i organisasjoner. Et case om tilsynsvirksomhet og organisering av læreprosesser. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt
- Gulbrandsen, P. (2000). Styrking – det rette norske begrepet for empowerment? *Tidsskrift for den norske legeforening*, vol.120 nr.19, s. 2330
- Hanssen, K. B. (1996). Myndiggjøring. Om empowerment som metode i sosialt arbeid. *Embla*, nr.6 s. 43-47
- Hauge, H. A & L. H. Ausland (2003): Frihet og ansvar i forebyggende og helsefremmende arbeid i: *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget
- Hauge, H. A. & M. B. Mittelmark (red.) (2003): *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget
- Haugen, P. E. (2004): *Medarbeiderskap. Lærende arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Heinmo, O. (2006): Grip inn når de er to år. URL: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1252048.ece> (Lesedato 10.05.2006)
- Holter, H. (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning i: Holter, H. & R. Kalleberg (red.); *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek
- Holter, H. & R. Kalleberg (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek
- Horrigmo, K. J. & B. Nyhlen (2004): *Samfunnsfaglige perspektiver på barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jelstad, J. (2006). 60 planløse millioner. *Utdanning*, nr 9, s. 9
- Kalleberg, R. (1996): Forord. Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. i: Hammersley, M. & P. Atkinson. *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kanter, R. M. (1977): *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books
- Kjeldstadli, K. (1997): Å analysere skriftlige kilder. i: Fossåskaret, E., O.L. Fuglestad & T.H. Aase. (red.); *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget

-
- Kjeldstadli, K. (1999). Kap. 12: Kildegransking & Kap. 13: Å tolke tekster – kvalitative teknikker i: *Spesialpedagogikk. SPED1040. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Master. Kopisamling. Oslo: Unipub
- Kjeldstadli, K. (1994): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjellevold, A. & E. Willumsen (1997). Informasjonsformidling og samarbeid i barnevernssaker i: Kjelleovold, A. E. Hærem, T. Midjo & E. Willumsen (red.); *Samarbeid for barnets beste*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unibup forlag
- Langslet, G. J. (1999): *LØFT . Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Lassen, L. M. (2002): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lassen, L. M. (2004): "Empowerment" som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid i: Befring, E. & R. Tangen (red.); *Spesialpedagogikk* Oslo: Cappelen Forlag
- Lassen, L.M. & A.C. Faldet (2004): *Organisasjonsutvikling i Bydel Sagene, Barne- og ungdomsavdelingen*. En rapport om et samarbeid med Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Bydel Sagene, Barne- og ungdomsavdelingen
- Maxwell, J. A. (1992): Understanding and Validity in Qualitative Research i: *Spesialpedagogikk. SPED 4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Master. Kopisamling. Oslo: Unipub
- Menon, S.T. (2001). Employee Empowerment: An Integrative Psychological Approach. *Applied Psychology: An international Review*, vol.50, nr.1, s.153-180
- Meyer, E. S. (2005): *Pedagogisk lederskap i barnehagen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Neumann, I.B. (2001): Kap.2. Diskursanalysens plass i samfunnsvitenskapene i: *Spesialpedagogikk. SPED 4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Master. Kopisamling. Oslo: Unipub
- NESH publikasjoner (2003): Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora
- NOU 1991: 4: *Veien videre til studie og yrkeskompetanse for alle*.
- NOU 1991:10: *Flere gode leveår for alle. Forebyggende strategier*. Oslo: Sosialdepartementet.
- NOU 1998: 18: *Det er bruk for alle. Styrking av folkehelsearbeidet i kommunene*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- OECD (2001). *Starting strong. Early Childhood Education and Care*. Paris. OECD.

- Opplæringslova. LOV-1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. URL: <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> (Lesedato: 15.05.2006)
- Pape, K. (2001): "*Æ trur dem søv*" *Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Polanyi, M. (1967): *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kagan Paul Ltd
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. URL: <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/lover/070021-200002/dok-bn.html> (Lesedato: 02.03.2006)
- Renblad, K. (2003): "*Empowerment*" *A Question about Democracy and Ethics in Everyday Life*. Stockholm Institute of Education Press
- Rye, H. (2002): *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rye, H. & L. Hundevadt (1998). *Tidlig utvikling, sosiale-emosjonelle vansker og hjelpetiltak i: Eck, O. R. & B. Rognhaug; Spesialpedagogikk i førskolealder*. Oslo: Tano
- Sagbakken, A. (2001): *Hjelpetiltak i barnehagen i: Calussen, C.J. Det er noe med den ungen. Fra bekymring til handling*. Oslo: SEBU forlag,
- Sagbakken, A. (2005); *Kan barnehagen skade barns helse? Barnehagefolk nr.1 s. 150-152*
- Sagene (2005) Årsmelding for 2005. URL: http://www.bydel-sagene.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20sagene%20%28BSA%29/Internett%20%28BSA%29/Dokumenter/Bydel_Sagene_%C3%85rsmelding_2005.pdf
- Schanke, V. A.(2005). *Forebyggende og helsefremmende arbeid, fra forskning til praksis. En kunnskapsoppsummering med råd og anbefalinger*. Nordnorsk kompetansesenter – Rus. Skrift nr. 1/2005. Narvik: Kristoffersen Trykkeri As.
- Schibbye, A.-L. L. (2003): *Språk og endring. Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi i: Blandingskompendium. SPED 4000. Rådgivning og innovasjon*. Oslo: Unipub
- Schofield, J. W. (1990):Ch.6: *Increasing the Generalizability of Qualitative Research i: Spesialpedagogikk. SPED 4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Master. Kopisamling. Oslo: Unipub
- Schön, D. A. (1991): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Ashgate Publishing Limited
- Senge, P. M. (1999): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag
- Senge, P. M., C. Roberts, R. B. Ross, B. J. Smith & A. Kleiner (1994): *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organisation*. New York: Doubleday Dell

-
- Skau, G. M. (2005): *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. & J. B. Holmberg (2002): *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. & M.-A. Sørli (1992): *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sommer, D. (2003): *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic
- Sosial- og helsedirektoratet (2006), Rundskriv IS-5/2006. *Oppfølging av barn til psykisk syke og /eller rusavhengige foreldre*.
- Stang, I. (2003): Bemyndigelse. En innføring i begrepet og ”empowerment-tenkningens” relevans for ansatte i velferdsstaten i: Hauge, H. A. & M. B. Mittelmark (red.); *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog ?* Bergen: Fagbokforlaget
- Statistisk sentralbyrå (SSB) (2004). URL: <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/> (Lesedato 22.04.2006)
- St.meld. nr.17 (2000-2001). *Asyl og flyktningpolitikken i Norge*. Oslo: Kommunal og regionaldepartementet
- Strategisk plan (2001-2003) for Bydel Sagene og Torshov
- Strauss, A. & J. Corbin (1996): *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. London: Sage
- Tangen, R. (1998): *Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole*. Doktoravhandling, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Tennøe, E. H. (2005). To tenker bedre enn en i: *Sykepleien*, vol 93, nr 15, s. 58-59
- Theie, S. & R. Tangen (2003): *Kvalitativ Analyse og bruk av NUD*IST*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Tholin, K. R. (2003): *Etisk omsorg i barnehagen og skolen*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Thomas, K. & B. A. Velthouse (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, nr 15, s. 666-681
- Tveit, K. (2002): Historisk forskningsmetode i: Kleven, T. A. (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub
- UNESCO (2004) URL: http://www.unesco.no/generelt/komm/Aarsmelding%202004%20-%20090605.htm#_Toc (Lesedato 19.04.2006)

- Wormnæs, O. (2005): Om forståelse , tolkning og hermeneutikk i: *Spesialpedagogikk. SPED 4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Master. Kopisamling. Oslo:Unipub
- Yin, R. K. (1993): *Applications of Case Study Research*. Applied Social Research Methods Series. Vol. 34. Newbury Park: Sage Publication
- Yin, R. K. (2003): *Applications of Case Study Research. (2.ed.)* Applied Social Research Methods Series. Vol. 34 Thousand Oaks: Sage Publication
- Østnor, B. H. (2001): *Medbestemmelse i beslutninger – En fortolkning av foreldres opplevelse av familieråd*. Hovedfagsoppgave i helsefag hovedfag. Spesialfag: Helsepsykologi/helsefremmende arbeid. Det medisinske fakultetet og det psykologiske fakultetet. Senter for videreutdanning. Universitetet i Bergen
- Aanderaa, B. (2003): La barn og unges øyne stråle! Strategier for utvikling av et bedre læringsliv i barnehager og skoler – eller hvordan avinstitusjonalisere institusjonene i: Hauge, A. H. & M. B. Mittelmark (red.) *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog ?* Bergen: fagbokforlaget
- Aanderaa, B. (2005): Som man roper i skogen får man svar! i: Arneberg, P., E. Juell & O. Mørk (red.) *Samtalen i barnehagen*. Oslo: Damm & Sønn
- Aanderaa, B. & M. Halvorsen (2001): *Barnehagen i en forandret verden*. Oslo: Kommuneforlaget